

Moraltheoretische und entwicklungspsychologische Grundlagen ethischen Lernens: grundsätzliche Überlegungen

Kruip, Gerhard; Winkler, Katja

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kruip, G., & Winkler, K. (2010). Moraltheoretische und entwicklungspsychologische Grundlagen ethischen Lernens: grundsätzliche Überlegungen. In H. Gisbertz, G. Kruip, & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung* (S. 15-55). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004070w015>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Moraltheoretische und entwicklungspsychologische Grundlagen ethischen Lernens

Grundsätzliche Überlegungen

von: Kruip, Gerhard; Winkler, Katja; Array

DOI: 10.3278/6004070w015

Erscheinungsjahr: 2010
Seiten 15 - 55

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

... nun also auch noch ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung ...

GERHARD KRUIP, HELGA GISBERTZ, MARKUS TOLKSDORF

Für manche Mitarbeitende, vielleicht aber auch für so manche Beobachter/-innen, die die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichsten Positionen heraus begleiten, mag es nur eine Frage der Zeit gewesen sein, bis ethisches Lernen in den Fokus erwachsenenpädagogischen Nachdenkens und Forschens geraten würde.

Einerseits ist Erwachsenenbildung schon immer und notwendigerweise ein Feld, in dem Themen gesellschaftlicher Entwicklungen aus eigenem Interesse oder – in den letzten Jahren verstärkt – aufgrund wirtschaftlichen und politischen Drucks aufgegriffen worden sind. Themen wie der demografische Wandel, Inklusion, Migration und Beschäftigungsfähigkeit seien hier nur als Andeutung auf diesen Adaptionsprozess genannt.

Andererseits ist es Grundbestand erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses, sich an dem (Lern-)Bedarf der einzelnen Teilnehmenden zu orientieren, ihre Themen und Fragen mit der notwendigen erwachsenenpädagogischen Kompetenz aufzugreifen und mit dem Ziel ihrer Weiterentwicklung und Unterstützung zu bearbeiten – ganz im Sinne der dafür idealtypischen Formulierung des Pädagogen Hartmut von Hentig: „Die Sachen klären – den Menschen stärken“!

Für das Aufgreifen ethischen Lernens in der Erwachsenenbildung lassen sich beide Begründungslinien heranziehen. Zudem wurden in den letzten Jahren Forderungen nach „werteorientierter Bildung“ zu einem festen Bestandteil politischer und gesellschaftlicher Erwartungen an eine allgemeine Erwachsenenbildung jenseits konkreter beruflicher Verwertbarkeit. Diese Erwartung erfuhr angesichts der Wirtschafts- und Finanzkrise eine neue Dringlichkeit und Zuspitzung. Die Notwendigkeit ethischen Lernens schien seitdem keiner weiteren Rechtfertigung zu bedürfen.

Die vor Kurzem vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung vorgelegte Publikation „Religion, Ethik und Erwachsenenbildung“ (Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2009) kann zudem als weiterer Beleg für die wachsende Bedeutung ethischen Lernens in der Erwachsenenbildung angesehen werden. Auch die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) selber hat sich bereits früher mit dem Thema „Ethik“ befasst, zuletzt mit ihrem Projekt „Treffpunkt Ethik“ (2003–2005). In diesem Rahmen hat sie einen eigenen Ethik-Server aufgebaut und auf diese Weise Wissen zu diesem Feld zur Verfügung gestellt.

Für das hier präsentierte Projekt war darüber hinaus die Beobachtung der Praxis und ihre Reflexion von besonderer Bedeutung: In Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung – so die Beobachtung – tauchen häufig ethische Fragestellungen auf und werden zu Themen des Lerngeschehens.

So einfach diese Beobachtung erscheint und so zielführend die daraus abgeleitete Forschungsfrage klingen mag, wie denn mit diesem Bedarf von den Verantwortlichen für die Gestaltung des Lernprozesses angemessen umzugehen ist, so komplex erwies sich die Umsetzung dieser Fragestellung im Laufe des Projektes: Fragen der Institutionsethik–, besonders für konfessionell getragene Einrichtungen, aber auch darüber hinaus–, waren genauso zu bedenken wie Fragen zum professionellen Selbstverständnis der im Lernprozess handelnden Personen. Auch die Gestaltung konkreter Lernprozesse mit dem je individuell auszubalancierenden Verhältnis emotionaler und kognitiver Aspekte erwies sich als ebenso komplexe Herausforderung wie die Entwicklung eines praxisrelevanten und modellhaften Fortbildungskonzeptes für Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung ...

Für die Projektverantwortlichen war es schnell klar: Jede projekt- und forschungsbedingte Einengung und Begrenzung auf Gestaltungsoptionen ethischen Lernens verweist darauf, dass immer das Gesamte des Lehr-Lerngeschehens im Blick sein muss, mit anderen Worten: Wer sich mit ethischem Lernen in der Erwachsenenbildung befasst, befindet sich im Zentrum erwachsenenpädagogischen Planens und Handelns.

Damit zeigt diese Dokumentation im vorgegebenen Projektrahmen sehr viel Grundsätzliches über die komplexe Arbeit in der Erwachsenenbildung, konkret bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Die Vorstellung der Ergebnisse des Forschungsprojektes geschieht in folgenden Schritten:

Nach einer grundlegenden Einführung zum ethischen Lernen (1) wird das Forschungsvorhaben sowie das Projektsetting vorgestellt (2). Es folgt eine Präsentation der Schulungen (3), die im Projekt entwickelt und durchgeführt worden sind. Die Ergebnisse des Projektes (4) sowie einige Schlussfolgerungen und Empfehlungen (5) runden die Publikation ab.

Wir danken

- dem BMBF für die Bewilligung des Projektes,
- den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beteiligten Projektstandorte,
- Frau Winkler, Frau Breu, Herrn Baum, Herrn Fricke und Herrn Hohmann für die Mitarbeit am Projekt

und wünschen eine anregende Lektüre und eine das Anliegen ethischen Lernens weiterführende Diskussion

Professor Dr. Gerhard Kruij, Helga Gisbertz, Markus Tolksdorf

Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens

Grundsätzliche Überlegungen¹

GERHARD KRUIP, KATJA WINKLER

1 Wachsender Bedarf nach ethischer Kompetenz

Ohne Zweifel ist die Moral einer der wichtigsten Integrationsfaktoren für menschliches Zusammenleben. Die nachhaltige Aneignung von individuell tragfähigen und sozial verträglichen Handlungs- und Entscheidungsmaßstäben durch möglichst alle Mitglieder einer Gesellschaft ist sowohl für das Individuum und sein persönliches gutes Leben als auch für die Gesellschaft, ihren Zusammenhalt und ihre rechtliche und soziale Ordnung wünschenswert und notwendig. Dabei müssen moralische Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten im Laufe des Lebens erworben und ständig weiterentwickelt werden. Dies gilt erst recht in modernen Gesellschaften. Denn wer angesichts des zunehmenden Wertpluralismus nicht gelernt hat, selbst zu entscheiden, handelt entweder willkürlich und unreflektiert oder es wird von anderen über ihn entschieden.

1 Beim folgenden Beitrag handelt es sich um eine stark erweiterte und überarbeitete, in Teilen aber auch gekürzte Fassung des „Basispapiers“, das zu Beginn des Projekts erstellt worden war und sowohl den beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen als auch der Begleitforschung als Grundlage diente (Kruip/Winkler 2007). Es ist auch als PDF-Dokument im Internet erhältlich: http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Basispapier_02_09_07.pdf. In die Überarbeitung sind insbesondere Erfahrungen aus den Schulungen und der zweiten Evaluierungsphase des Projekts eingegangen, die deutlich gemacht hatten, an welchen Stellen weitere Erläuterungen, Klarstellungen und Differenzierungen nötig geworden sind.

Verschärft werden diese Herausforderungen heute durch beschleunigte wirtschaftliche, soziale, technische und wissenschaftliche Entwicklungen, die die Menschen in pluralistischen Gesellschaften ständig vor neue ethische Fragen stellen. Diese betreffen sowohl ihre Fähigkeit zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation, ihre Reflexionsfähigkeit, ihr Wissen um ethische Argumente und Lösungsstrategien als auch ihre ethische Haltung, letztlich sogar ihre Identität als Menschen mit bestimmten Berufen, ihre Vorstellungen vom Sinn des Lebens und ihre weltanschaulichen Einstellungen. So stellen sich beispielsweise drängende ethische Fragen nach „neuen“ Kriegen (Terrorismusbekämpfung, humanitäre Interventionen), nach den Auswirkungen des Bevölkerungswachstums auf die Welternährung, nach dem Klimawandel und seinen ökologischen und sozialen Konsequenzen, nach Geschlechtergerechtigkeit, nach dem Verhältnis von innerer Sicherheit und bürgerlicher Freiheit, nach den Gründen und Folgen von Reichtum und Armut, nach der notwendigen Regulierung von Marktprozessen und der Korrektur der durch Wettbewerb ausgelösten Krisen, nach Organspende und -verteilung, nach den Aufgaben und Grenzen der Bio- und Reproduktionstechnologien, nach Familienförderung, nach Bildungsgerechtigkeit etc. Diese unsystematische Aufzählung ist sicherlich nicht vollständig. Alle genannten Themen machen aber deutlich, dass es keineswegs mehr selbstverständlich möglich ist, einfach aufgrund von konventionellen Annahmen oder traditionellen Moralvorstellungen zu tragfähigen ethischen Lösungen dieser neuen und sehr komplexen Probleme zu kommen.

Aufgrund der zusammenhängenden und sich gegenseitig verstärkenden Prozesse der funktionalen Differenzierung, der Globalisierung, der Individualisierung und der Pluralisierung von Werten und moralischen Überzeugungen sind die Einzelnen heute in einem früher kaum vorstellbaren Maß herausgelöst aus relativ stabilen, überkommenen Lebenszusammenhängen.² Die meisten Menschen haben heute viel mehr Alternativen und können und müssen sich immer wieder entscheiden, was sie tun, lassen, denken wollen oder sollen. Selbstverständlich hängt die Zahl der Möglichkeiten auch ab von Herkunft, Geschlecht, Bildung und sozioökonomischen Ressourcen. Aber noch die Ärmsten der Armen dürften heute mehr Entscheidungsmöglichkeiten wie -zwänge haben als ihre Vorfahren. Viele sind sich angesichts dieser Komplexität unsicher, wie sie handeln sollen. Zur Charakterisierung dieser Gegenwart ist der Begriff der „Multioptionsgesellschaft“ besonders gut geeignet.³ Dabei geht es nicht nur darum, die steigende Komplexität

2 Im folgenden Teil des ersten Abschnitts verwenden wir auch einzelne Textteile aus der Einleitung zu Kruij (2009).

3 Vgl. Gross 1994 und auch andere „Zeitdiagnosen“: Schimank/Volkman 2007.

zu benennen, sondern auch darum, auf die darin enthaltene Dynamik aufmerksam zu machen: „Die endlose und kompetitive Ausfaltung neuer Möglichkeiten ist omnipräsent, nicht nur in den Regalen der Supermärkte, sondern auch im Reich des Geistes. Die rasche Folge von die Lebenswirklichkeit als Parallelwelten begleitenden, einander kommentierenden und konkurrierenden Theorie- und Sinnwelten offenbart einen Welt-, Menschen- und Selbstverbesserungszwang, der endlose Folge und weitertreibende Ursache der gleichen gesellschaftlichen Dynamik ist.“ (Gross 1994, S. 11)

Wer sich in dieser Multioptionsgesellschaft bewegt, steht ständig vor neuen Entscheidungen über Fragen, die früher gar nicht zu entscheiden waren, weil natürliche Prozesse, gesellschaftliche Konventionen oder autoritative Vorgaben gar keinen Raum zu eigener Entscheidung ließen. Es gibt keine etablierten Modelle mehr, sondern es müssen ad hoc neue Lösungen oder mindestens Verfahren zur Annäherung an eine Lösung entwickelt werden. Mehr noch: Es muss zudem ständig neu entschieden werden, an welchen Kriterien man sich dabei orientieren möchte, denn es gibt auch eine Vielzahl von Orientierungsangeboten, die alle umstritten bleiben. Man kann nicht immer nur nach dem Kriterium entscheiden, welche aktuelle Entscheidung zukünftige Entscheidungen möglichst lange offenhält. In früheren Zeiten, beispielsweise als dominante Religionen eine höhere Bindungs- und Integrationskraft aufwiesen, gaben ethische Werte und moralische Regeln relativ klar vor, nach welchen Kriterien praktisches Urteilen vorzugehen habe. Heute ist dies alles offensichtlich sehr viel schwieriger geworden. Gross ist hinsichtlich der Chancen zur Orientierung durch Ethik angesichts der sich ständig noch steigernden Vielzahl von Optionen sehr pessimistisch: „Der Diskurs über die universalistische Ethik (die wie eine Art Krönung euro-amerikanischen Fortschrittsprogramms erscheint), *eskortiert* das Steigerungsprogramm der Moderne auf einer Seins- und Reflexionshöhe, die die bange Frage laut werden lässt, ob man begriffen haben muss, was ein gutes Leben ausmache, um ein gutes Leben zu leben, [...]. Dem Schweigen der Natur und der Beredtheit der Wissenschaft über sie korrespondieren das Schweigen des Menschen und die Beredtheit der ethischen Diskurse. Wie immer die Diskussionen über Moral, Tugend, eine zeitgemäße Ethik ausfallen, sie demonstrieren auf ihre Weise und mit ihren Mitteln jene endlose Optionierung, die nicht nur alle Lebensbereiche und Lebenssphären erreicht, sondern alle Seinsebenen erklommen und erobert hat. Die lautstark angepriesenen rettenden Einsichten und Rezepte sabotieren, indem sie optional verwandt werden, geradewegs sich selber.“ (ebd., S. 394–395)

Jedoch ist diese Skepsis in diesem Maße nicht angebracht. Beobachtet man nämlich Menschen, die sich in ihrer privaten Lebenswelt, in der Öffentlichkeit, der Zivilgesellschaft oder im Beruf ernsthaft über die vielen Optionen Gedanken machen und sich überlegen, was sie tun wollen oder sollen – und das Feld der Erwachsenenbildung bietet hierfür eine Fülle von Anschauungsmaterial –, so drängt sich keinesfalls der Eindruck auf, sie verwendeten ethische Überlegungen immer nur „optional“. Sicher scheinen unübersichtlich viele Veröffentlichungen an ethischer Ratgeberliteratur und philosophischen Arbeiten zum Thema „Lebenskunst“ sowie eine gewisse Neuentdeckung ethischer Tugenden zunächst ein Indikator für diese Überbietung der Multioptionengesellschaft durch Multioptionalität in den ethischen Diskursen zu sein. Lässt man sich jedoch auf eine Beschäftigung damit wirklich ein, so kann man nicht leugnen, dass diese Texte von großer Ernsthaftigkeit geprägt sind⁴ und in zentralen ethischen Fragestellungen durchaus konvergieren. Und die hohe, weit über philosophische Binnendiskurse hinausgehende Nachfrage nach ihnen lässt sich eigentlich auch nicht anders erklären, als dass die Leser/-innen in ihnen tatsächlich ethische Orientierung suchen. Dem entsprechen Erfahrungen in Schule, Ausbildung und Fortbildung, wo lebens- und berufsethische Themen zunehmend Aufmerksamkeit finden. Auch konstatieren aktuelle Wertestudien keinesfalls einen Werteverfall oder eine alles erlaubende Beliebigkeit, sondern insbesondere bei Jugendlichen eine bemerkenswerte Konstanz der für besonders wichtig gehaltenen Werte und moralischen Überzeugungen.⁵ Dass trotzdem der Eindruck eines Werteverfalls entsteht, hängt nach Nunner-Winkler eben genau damit zusammen, dass wir uns im Übergang zwischen traditionellen und modernen Moralvorstellungen befinden, der auch mit einer Veränderung der Motivationsstruktur verbunden ist: „Zunehmend treten rigide Überich-Internalisierungen und eine vorreflexiv geprägte Konformitätsdisposition zurück zugunsten einer ich-näheren Form moralischer Motivation – einer identitätskonstitutiven Selbstbindung an Moral [...]“ (Nunner-Winkler 2001, S. 322)

Damit wird Moral zu einer Sache eines postkonventionellen vernünftigen Subjekts, das sich im Laufe des Lebens durch Erfahrung und Reflexion immer weiter selbst bildet. Sicherlich werden nicht alle moralischen Regeln vollständig universell akzeptiert sein, in vielen Entscheidungsfragen wird eine gewisse Unsicherheit bleiben, was sich wirklich ethisch rechtfertigen lässt. Immer wieder wird

4 Vgl. zum Beispiel Höffe 2007; Schmid 1998; Horster 2004; Pauer-Studer 2003; Bayertz 2004. Die alltagsethischen Kolumnen von Rainer Erlinger und das wachsende Interesse an ihnen zeigen, welch zunehmende Bedeutung ethische Reflexion inzwischen auch im Alltagsleben offenbar bekommen hat (vgl. Erlinger 2007; Erlinger 2009).

5 Vgl. Joas et al. 2005; Klages 2001; Kruip 2001.

es Menschen geben, die sich in ihrem moralischen Handeln durch überkomplexe Situationen und unübersichtliche Orientierungsangebote entmutigen lassen, aber trotzdem bietet Ethik nach wie vor eine Hilfe im Versuch, sich dem moralisch Richtigen wenigstens anzunähern und zu tragfähigen Entscheidungen zu kommen.

All dies spricht dafür, dass der Bedarf an Ethik, der mit den erwähnten Herausforderungen einer komplexer werdenden Welt zu tun hat, zumindest teilweise auch so befriedigt werden kann, dass unübersichtlichere Gesellschaften, in denen über ethische Fragen auch noch ständig gestritten wird, ein einigermaßen friedliches und hinsichtlich ihrer moralischen Qualität wohl auch nicht erheblich schlechteres Zusammenleben als früher organisieren können. Zur eigenen Lebensbewältigung können Menschen heute kaum mehr Konventionen oder Traditionen einfach übernehmen. Dass sie aber in Auseinandersetzung mit ihnen und der Gegenwart eine eigene Lebensorientierung erst entwickeln müssen, ist zugleich eine große Chance für die Ethik. Sie suchen und brauchen Möglichkeiten, ihre moralischen Kompetenzen auszubilden und weiterzuentwickeln. Die Gesellschaft braucht Individuen, die sich bei aller funktionalen Ausdifferenzierung in verschiedene Subsysteme mit ihren Eigenlogiken und diesen Logiken entsprechenden Rollenmustern trotzdem moralische Kompetenzen bewahren. Moralische Reflexion ist eine „demokratische Schlüsselfähigkeit“ (Lind 2003, S. 31) oder – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – eine „vierte Kulturtechnik“ (Martens 1996). Dies ist nicht zuletzt an der Weltfinanzkrise 2008/2009 und der durch sie ausgelösten Diskussion über individuelle Verantwortung deutlich geworden. Obwohl die Krise vor allem auf fehlende oder falsche Rahmenbedingungen der Finanzmärkte zurückgeht, keinesfalls also einfach der ‚Gier‘ der Manager die Schuld gegeben werden darf, schärfte sie dennoch das Bewusstsein dafür, dass es offenbar nicht möglich ist, alleine durch Rahmenordnungen und Spielregeln sicherzustellen, dass es nicht zu Fehlentwicklungen kommt. Denn auch für die Korrektur und Weiterentwicklung der Spielregeln braucht es Menschen, die eine Sensibilität für ethisch problematische Folgen besitzen. Und nur wenn die Handelnden Tugenden ausbilden, werden auch dann, wenn durch Kontrolle und Sanktionen allein die Einhaltung eben nicht vollständig garantiert werden kann, die Regeln eingehalten und wird der Geist dieser Regeln befolgt.

Der erhöhte Bedarf an Ethik ist nicht zuletzt eine Herausforderung an die Bildungseinrichtungen unserer Gesellschaft. Offensichtlich kann die Herausbildung ethischer Kompetenz nicht mehr allein den Primärgruppen oder den Zufälligkeiten verschiedenster Lernprozesse überlassen werden, die durch andere Sozialisationsinstanzen ausgelöst werden. Trotz vieler schöner Worte und vollmundiger

Proklamationen spielt ethisches Lernen jedoch „in unserem Bildungssystem nur eine marginale Rolle: Alle Bereiche [...] konzentrieren sich fast ausschließlich auf die Schaffung und Vermittlung von Fachwissen, losgelöst von moralischen und emotionalen Fragen und Problemen, die hierdurch aufgeworfen werden. Sofern solche Fragen angeschnitten werden, werden sie isoliert in eigenen Fächern (Religion, Ethik, Literatur) behandelt und so weitgehend bedeutungslos für das alltägliche Handeln in Familie, Beruf und Gesellschaft. Moralische Appelle, religiöse Überzeugungen und emotionales Abreagieren dienen so als Ersatz für den Erwerb einer wirklichen Handlungskompetenz, bei der Gefühl und Verstand eine Einheit bilden. Die Integration von fachlichem und moralischem Wissen kann der Lernende nicht allein leisten. Hierfür benötigt er die professionelle, kompetente Hilfe von Lehrern, Erziehern, Dozenten und soweit verfügbar von den Eltern.“ (Lind 2003, S. 20) Zur Linderung dieses hier von Georg Lind sehr treffend beschriebenen Defizits wollten wir durch unser Projekt „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ einen Beitrag leisten.

2 „Wir sind unser Leben lang moralisch unterwegs.“

Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger schreibt, sie sei in ihrem ganzen bisherigen Leben „moralisch unterwegs“ (Nöstlinger 1980, S.1–6) gewesen. Sie schildert Mutter, Großvater, Volksschullehrerin und Vater als Menschen mit widerstreitenden Normen und Lebensformen, die in „moralischer Hinsicht emsig an ihr gewerkt haben“ (ebd., S. 2). Sicherlich befinden sich heute alle Menschen ihr Leben lang in Auseinandersetzung mit ethischen Fragen. Sie bewegen sich dabei in einer Vielzahl unterschiedlicher wertbildender Umfelder wie Familie, Peergroup und verschiedenen sozialen Milieus, und sie lernen Moral dabei im Alltag (vgl. Luckmann 1998). Schon in der Kindheit formieren sich sowohl über emotionale Bindungen wie über die Erkenntnis der faktischen Geltung moralischer Normen in der Umwelt des Kindes relativ klare Vorstellungen des moralisch Richtigen.⁶ In der Begegnung mit anderen entwickeln Menschen ihre moralischen Intuitionen, Überzeugungen und Haltungen, traditionell „Tugenden“ genannt, auch später noch weiter. Moralische Erfahrungen, die „Quellen des sittlich Richtigen und Guten“ (Mieth 2002, S. 337) sind, sind also Teil der praktischen Lebenserfahrung. Ohne Zweifel haben deshalb alle Menschen eine gewisse Moralfähigkeit, die jedoch unterschiedlich ausgebildet und in unterschiedlichem Maß reflektiert wird (Lind 2003, S. 18).

6 Siehe hierzu besonders die Beiträge in Hopf et al. 2007.

Wie sich moralische Fähigkeiten⁷ entwickeln und äußern, beschäftigt seit Langem die soziologische und psychologische Forschung. Die Forschungsgeschichte zum Thema Moralentwicklung, aus der im Folgenden einige Stationen herausgegriffen werden, bewegt sich zwischen den Polen Kognition und Emotion, die in verschiedenen Phasen je unterschiedlich stark bewertet worden sind (Keller 2005, S. 149–150). Noch bis Freud herrschte die Auffassung vor, dass moralische Gefühle ausschlaggebend für die moralische Entwicklung seien, die als Anpassung an und Unterordnung unter die Regeln der Gesellschaft betrachtet wurde. Im Gegensatz dazu bestritt Kohlberg die zentrale Rolle der Emotionen und des äußeren Drucks und stellte die moralische Vernunft in den Mittelpunkt seiner entwicklungspsychologischen Theorie.⁸ Er geht davon aus, dass sich die moralische Vernunft im Laufe der Moralentwicklung stufenweise ausprägt und zur moralischen Autonomie, also zu höchstentwickelten Stufen der postkonventionellen Moral, führt. Moralische Urteile beruhen seiner Meinung nach auf rationalen Begründungen.

Heute wird diese strikte Trennung nicht mehr aufrechterhalten, die neueren moralpsychologischen Ansätze gehen vielmehr davon aus, dass Kognition und Emotion bei moralischen Entscheidungen zusammenspielen.⁹ Die moralphilosophische Annahme, dass moralische Motivation vom moralischen Wissen zu unterscheiden ist, wird dabei von der moralsoziologischen Forschung bestätigt (vgl. Nunner-Winkler 2005b). Es ist davon auszugehen, dass die moralische Entwicklung ein zweistufiger Prozess ist: Schon früh wissen so gut wie alle Kinder, was richtig ist (moralisches Wissen). Gertrud Nunner-Winkler konnte zeigen, dass bereits kleine Kinder ein Wissen um moralische Normen erwerben und verstehen, was es heißt, etwas kategorisch tun oder nicht tun zu sollen. Schon ab zehn Jahren können sie auch entsprechende moralische Prinzipien formulieren. „Dieser Wissensaufbau verdankt sich universellen Lernmechanismen. Kinder lesen ihr Wissen am Alltagsleben ab: an der Sprachverwendung und an konkreten Unterweisungen, an ihren Interaktionserfahrungen und an den sozialen Institutionen,

7 Hierbei wird immer vorausgesetzt, dass es dem Menschen möglich ist, selbstbestimmt zu handeln, d. h. der Mensch wird als autonomes Subjekt angesehen, das Willensfreiheit besitzt. Neurobiologen wie zum Beispiel Gerhard Roth oder Wolf Singer würden dieses „Freiheitserlebnis des Menschen als eine naturwissenschaftlich begründbare und psychologisch verstehbare Selbstillusion bezeichnen“ (Emrich 2005, S. 163); folgt man ihrer Ansicht, ist nicht mehr von Moralfähigkeit und auch nicht mehr von moralischem Handeln zu sprechen. Allerdings muss man einer Ansicht nicht folgen, die von ihren Vertretern konsequenterweise eben auch als „naturwissenschaftlich begründbare und psychologisch verstehbare Selbstillusion“ angesehen werden muss, mithin nicht begründet werden kann.

8 Vgl. Kohlberg 1996 oder ders. 2000, S. 50–66.

9 Vgl. u. a. Keller 2005; Montada 1993, S. 259–277; <http://www.gerechtigkeitsforschung.de> (Abrufdatum: 4.6.07).

in die sie hineinwachsen.“ (Nunner-Winkler 2001, S. 321)¹⁰ Die Bereitschaft, das auch tun zu wollen, was man als richtig erkennt (moralische Motivation), wird dagegen erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut. Im Durchschnitt nimmt die moralische Motivation kontinuierlich zu: Mit acht bis neun Jahren etwa hatten bereits fast 40 Prozent, im Alter von 22 dann fast 60 Prozent eine hohe moralische Motivation.¹¹ Doch die einzelnen Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich, einige holen auf, bei anderen geht es rückwärts, insbesondere während der Adoleszenz. Und schließlich bleibt bei den 22-jährigen Versuchspersonen ein Sockel von 18,3 Prozent, der eine sehr niedrige oder schlicht keine moralische Motivation zeigt.¹² Dabei müssen dies keine endgültigen Zahlen sein, es ist vielmehr davon auszugehen, dass eine Veränderung der moralischen Identität bis ins hohe Erwachsenenalter möglich ist. Deshalb darf ethisches Lernen nicht auf die Phase der Kindheit, der Jugend und der Adoleszenz beschränkt werden, auch Erwachsene haben ein Potenzial für das ethische Lernen – und sicherlich gibt es häufig auch tatsächlich eine Notwendigkeit, ethische Kompetenzen weiter auszubilden und zu entwickeln.

Aufgrund der Entkoppelung von Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft sind auch Phänomene wie der „happy victimizer“ und der „unhappy moralist“ zu erklären. Der „happy victimizer“ ist als Missetäter, der sich seines unmoralischen Verhaltens durchaus bewusst ist, trotzdem häufig mit sich zufrieden. Der „unhappy moralist“ dagegen fühlt sich, obwohl er „richtig“ gehandelt hat, keineswegs besonders stolz oder gut. So sagt er hinsichtlich seines moralisch richtigen Handelns über sich selbst: „Ich fühle mich beknackt, aber ich kann nicht anders“ (Nunner-Winkler 2005b, S. 91). Es geht also bei der Persönlichkeitsentwicklung nicht zuletzt auch darum, die Komponenten der moralischen Einsicht und der moralischen Motivation zu integrieren; beide Komponenten gehören dabei zusammen: „Ohne moralische Motivation bleibt moralisches Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch.“ (Nunner-Winkler 2005a, S. 191) Auch seitens der Moralphilosophie wird übrigens anerkannt, dass menschliches Handeln „außer der kognitiven Komponente wesentlich eine affektive oder emotionale und eine soziale Komponente hat“ (Höffe 2008, S. 460). Umgekehrt ist aber Vernunft notwendig, um sich nicht

10 Siehe auch Nunner-Winkler 2007.

11 Wobei hierbei ein Geschlechterunterschied festzustellen ist: Während 65 Prozent der jungen Frauen eine sehr hohe moralische Motivation zeigen, sind es nur 35 Prozent der jungen Männer. Diese geschlechtsspezifische Motivationsverteilung resultiert offenbar aus der Anpassung an Geschlechterrollen, wie sie von jungen Frauen und Männern als gültig angenommen werden.

12 Vgl. Nunner-Winkler 2005b; Meier-Rust 10.12.2006.

seinen affektiven Impulsen auszuliefern: „Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft, sich von seinen Neigungen und den sozialen Erwartungen zu distanzieren und aus der doppelten Distanz heraus eine Kritik, eine Kontrolle und gegebenenfalls eine Veränderung der gewohnten Verhaltensmuster und spontanen Handlungsintentionen durchzuführen, ist sittliche Kompetenz nicht möglich.“ (Ebd., S. 460–461) Diese hier nur kurz erwähnten moralpsychologischen und -soziologischen Forschungsergebnisse, die mit philosophischen Ansätzen durchaus kompatibel sind, sind beim ethischen Lehren und Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung zu beachten. Wenn man nicht nur ein Interesse daran hat, die moralische Entwicklung auf bestimmte Faktoren der emotionalen Entwicklung eines Menschen erklärend zurückzuführen¹³, sondern das Phänomen des Moralischen in seiner eigenen Rationalität verstehend ernst nimmt, dann ist es keine Frage, dass ethisches Lernen möglich ist. „Moralische Urteilsfähigkeit [...] lässt sich fördern, lässt sich schulen – durch offene Diskurse unter allen potenziell Betroffenen, durch Einbindung in Entscheidungen und konkrete Verantwortlichkeiten, durch das Aufzeigen der Bedingungen nicht nur eines verträglichen Zusammenlebens im Nahbereich, sondern auch der Funktionsfähigkeit sozialer Systeme.“¹⁴ Damit rückt die Unterstützung und Förderung ethischer Lernprozesse auch in den Bereich der Bildung und der für Bildung zuständigen gesellschaftlichen Institutionen. „Moral ist lehrbar.“ (Lind 2003)

3 Zur Vernünftigkeit der Moral – moraltheoretische Vorentscheidungen

In vielen Alltagssituationen, sicherlich zunächst auch im Kontext von Erwachsenenbildungskursen, findet die Rechtfertigung von Normen und ihrer Geltung einfach dadurch statt, dass sich Menschen auf ihre moralischen Gefühle oder Intuitionen verlassen, sich auf unhinterfragte Konventionen oder moralische, meist religiöse Autoritäten bis hin zu göttlicher Offenbarung berufen. Obwohl sie von großer praktischer Bedeutung sind, weisen diese Formen des Emotivismus oder Intuitionismus, des Konventionalismus und des Autoritarismus einige Probleme auf. Sie können nämlich die Geltung von bestimmten Normen nicht wirklich begründen, zum Beispiel dann nicht, wenn Menschen unterschiedliche Intuitionen haben, wenn Konventionen brüchig werden und der Glaube an Autoritäten abnimmt oder Menschen sich an Autoritäten mit gegensätzlichen Standpunkten orientieren. In solchen Situationen kommt man nicht umhin, tatsächlich zu

13 Dies schlägt beispielsweise Greve vor (Greve 2007).

14 Nunner-Winkler 2005b, S. 191; vgl. Lind 2003, S. 35–36, S. 69.

argumentieren, wenn die unterschiedlichen Ansichten nicht einfach nebeneinander bestehen bleiben sollen, sondern man sich wirklich austauschen und wenn möglich einigen will. „Wo die normativen Orientierungen unsicher oder strittig sind, muss das mündige Subjekt Verantwortung für die Normen übernehmen, es muss sie vor sich und anderen ausweisen und argumentativ vertreten können. [...] Diese ethische Kompetenz ist nicht ausschließlich, aber auch nicht unwesentlich Reflexions- und Argumentationskompetenz.“ (Mandry 2004, S. 173)

Auch wir gehen wie die meisten Ethikdidaktiker/-innen in unserem Konzept ethischen Lernens und der Anlage dieses Projekts davon aus, dass ethische Fragen argumentativ gelöst werden können, legen also eine kognitive Ethik zugrunde, d. h. setzen voraus, dass moralische Normen einen „wahrheitsanalogen Geltungsanspruch“ haben und die intersubjektive Verbindlichkeit moralischer Urteile rational ausweisbar ist (vgl. u. a. Habermas 1996). Wie Pfeifer optieren wir deshalb in Bezug auf ethisches Lernen für ein „Diskursmodell und integratives Reflexionsmodell“ (Pfeifer 2009, S. 77–83). Hinzu kommt, dass im Kontext einer Erwachsenenbildungspraxis, die die Mündigkeit der Lernenden nicht übergehen darf, sondern diese fördern muss, jede Form psychischer Beeinflussung an der Autonomie der Lernenden vorbei ohnehin nicht zu rechtfertigen ist. Selbst wenn es für die Moral, insbesondere für die moralische Motivation, wichtige emotionale Komponenten gibt, steht in der Erwachsenenbildung die Auseinandersetzung mit ihnen nur über den Weg der Reflexion offen, die sich allerdings nicht im bloßen Erwerb moralischen Wissens erschöpft. Was für den Ethikunterricht in der Schule gilt, gilt deshalb analog für die Praxis der Erwachsenenbildung: „Lernziel des Ethikunterrichts ist sittliche Reflexion (mit Information, Interpretation etc.), das heißt eine Reflexion, die nicht um des Wissens, sondern um der Sittlichkeit von Praxis willen durchgeführt wird; Lernziel ist Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz.“ (Höffe 2008, S. 464)

Darüber hinaus ist eine weitere moraltheoretische Vorentscheidung für das Projekt getroffen worden. Denn es scheint unserer Meinung nach möglich zu sein, dass die Bewertung einer Handlungsoption von einem genuin moralischen Standpunkt aus geschieht, also nicht allein aus zweckrationaler Sicht oder aus Klugheit, das eigene Interesse möglichst effektiv zu verfolgen. Dieser „moral point of view“ zeichnet sich durch Unparteilichkeit aus, wobei die moralische Richtigkeit einer Handlung bzw. der ihr zugrunde liegenden Handlungsregel von ihrer Universalisierbarkeit abhängt. Insofern orientieren wir uns nicht nur an einem kognitiven Verständnis von Moral, sondern zudem an der „regulativen Idee“,

dass moralische Normen prinzipiell universell begründbar sind und universell als gültig ausgewiesen werden können, auch wenn die Geltung moralischer Normen faktisch immer partikular bleibt.

Geht man von der Möglichkeit aus, einen moralischen Standpunkt einzunehmen und ein ethisches Urteil argumentativ zu begründen, kann dies letztlich nur im Rahmen diskursiver Prozesse geschehen. Auf der Grundlage eines unhintergehbaren Pluralismus bringen Einzelpersonen oder Gruppen eine Vielzahl unterschiedlicher ethischer Standpunkte in den gesellschaftlichen Diskurs ein und führen somit eine politisch relevante Debatte um das, was gelten soll. Um an dieser Debatte teilnehmen zu können und in politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, ist die Fähigkeit zum moralischen Diskurs und zur Reflexion des eigenen ethischen Standpunkts notwendig. Dies kann durch ethische Lernprozesse befördert werden, die selbst wiederum diskursiv sind, sich also durch kommunikative, beratende, argumentative Verfahren auszeichnen. Insofern haben wir uns der vielleicht etwas zu optimistisch formulierten Sicht von Gertrud Nunner-Winkler angeschlossen, die „im Gegensatz zu [...] Diagnosen von moralischem Verfall und unaufhebbarer Relativismus“ an einer faktisch vorfindlichen und sozial reproduzierbaren „Vernunftmoral“ festhält: „Es gibt einen Konsens über die Gültigkeit inhaltlich bestimmter Normen und Prinzipien, es gibt eine flexibel an Urteilsfähigkeit gebundene handlungssteuernde Motivstruktur, und moralische Bildung ist möglich, d.h. es gibt innerweltliche Lernmechanismen, die moralisches Wissen und moralische Motivation aufzubauen erlauben.“ (Nunner-Winkler 2001, S. 321)

4 Zum Begriff des „ethischen Lernens“

Ethisches Lernen zu definieren, ist nicht einfach. Sicherlich ist es nicht hinreichend, Menschen „ein fundamentales, fertiges Moralkonzept beizubringen oder sie lediglich in bereits vorhandene moralische Vorstellungen, Umgangs- und Handlungsweisen ‚positiv‘ einzuführen“ (Thimm 2007, S. 164). Ganz allgemein muss es darum gehen, die je eigene und eigenständige Kompetenz zur Lösung ethischer Probleme zu erhöhen. Dazu benötigt man jedoch eine Vielzahl von Fähigkeiten. Wir meinen, diese in vier Dimensionen am besten beschreiben zu können, zwei davon sind eher kognitiver, zwei eher emotionaler Natur, wobei zu betonen ist, dass gerade in ethischen Fragen Kognitionen in aller Regel mit wertenden Emotionen verbunden sind und moralische Gefühle einen kognitiven Anteil haben (vgl. ebd., S. 335). Ethische Kompetenz umfasst demnach ethisch relevantes Wissen, durch das ein moralisches Problem in einer gegebenen Situa-

tion erkannt werden kann, sowie die Fähigkeit, sich mit Hilfe argumentativer Prozesse ein moralisches Urteil zu bilden. Genauso wichtig ist aber die Sensibilität, um sich durch ein moralisches Problem selbst herausgefordert zu fühlen, und die Motivation, auch diesem moralischen Urteil gemäß zu handeln. Ethisches Lernen hat dann stattgefunden, wenn ein moralisches Problem aufgrund eines Kompetenzzuwachses in mindestens einer der vier Dimensionen, d. h. in den Bereichen erweiterten Wissens, gesteigener Urteilskompetenz, erhöhter Sensibilität und/oder gestärkter Motivation nach dem Lernprozess besser bearbeitet werden kann als zuvor.¹⁵

Ein Beispiel mag dies erläutern: Eine Person hatte sich vor Beginn eines ethischen Lernprozesses keine Gedanken darüber gemacht, dass ihr hoher Fleischkonsum für moralisch bedenklich gehalten werden könnte. Nach einer intensiveren Diskussion sieht sie das Problem differenzierter, weil sie gelernt hat, dass ein hoher Fleischkonsum eine von mehreren Ursachen des Welthungerproblems darstellt (Wissensdimension) und dass dadurch das vorrangige Recht vieler Menschen auf Leben in Konflikt gerät mit den nachrangigen Ansprüchen anderer, ein möglichst gutes Leben führen zu können (moralische Argumentation). Dadurch, dass ihr das Welthungerproblem in seinen enormen Ausmaßen vor Augen geführt wurde, fühlt sie sich vom Leid dieser Menschen viel stärker betroffen (moralische Sensibilität) und nimmt sich vor, ihren Fleischkonsum in Zukunft einzuschränken (Motivation).

Neben der Aufteilung dieser Dimensionen in eher kognitive und eher emotionale Kompetenzen ist auch eine Gliederung entlang des Dreischritts „Sehen – Urteilen – Handeln“ möglich. Für die Wahrnehmung (das Sehen) eines ethischen Problems ist die „Fähigkeit zur Identifikation einer moralischen Aufgabe“ (Höffe 1990, S. 165–174) entscheidend. Ein ethisches Lernziel ist es deshalb, Fähigkeiten zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation und ihrer Probleme

15 Unsere Definition hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem „Vier-Komponenten-Modell“ von Rest und Barnett, die moralische Sensibilität, moralisches Urteilen, moralische Motivation und moralischen Charakter unterscheiden. Wir denken jedoch, dass moralische Motivation und moralischer Charakter so eng zusammenhängen, dass sie nicht als zwei Dimensionen unterschieden werden müssen, während in das moralische Urteilen auch moralisch relevantes Wissen eingeht, das gegenüber dem Prozess des Urteilens selbst eine gewisse Eigenständigkeit aufweist. Außerdem ziehen wir den Begriff der „Dimension“ dem der „Komponente“ vor, um den engen Zusammenhang zwischen diesen Dimensionen hervorzuheben (vgl. Rest/Barnett 1986). Moralische Kompetenzen werden in der Literatur unterschiedlich beschrieben, wobei bei allen Autoren diese Kompetenzen mehrdimensional entfaltet werden und ähnliche wie die von uns genannten Aspekte dabei eine Rolle spielen (vgl. Pfeifer 2009, S. 50–56; Dietrich 2004; Dietrich 2007; Dietrich 2008).

auszubilden. Dabei sollten die Lernenden erkennen lernen, wo die moralischen Forderungen in einer gegebenen Situation liegen und welches die ethisch relevanten Fakten und die dahinter liegenden Ursache-Wirkungszusammenhänge sind. Voraussetzung dazu ist allerdings, sich durch ein Problem oder eine Situation überhaupt erst einmal betreffen zu lassen. Dazu gehören neben der angemessenen Sachwahrnehmung auch die Selbstwahrnehmung hinsichtlich der eigenen emotionalen Reaktion und vor allem die Fremdwahrnehmung, also die Fähigkeit, sich insbesondere in die Not anderer hineinversetzen zu können.

Bei der Begründung (dem Urteilen) geht es um die argumentative Auseinandersetzung mit einem ethischen Problem bzw. einem moralischen Konflikt sowie um die Reflexion konkurrierender Lösungsvorschläge. Dazu gehören die Präzisierung und Differenzierung des eigenen argumentativen Standpunktes, die Erarbeitung tragfähiger Begründungen durch die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen sowie die Einsicht in die mögliche Pluralität legitimer moralischer Bewertungen. Ein gewisses Maß an Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit ist darin eingeschlossen. Ethisches Wissen, d.h. Wissen um mögliche Gesichtspunkte, unter denen man eine Handlung, einen Zustand oder Institutionen in praktischer Absicht beschreiben bzw. beurteilen kann (vgl. Tichy 1998, S. 212), ist ebenfalls unabdingbar. Außerdem müssen die dabei entwickelten Begründungen auch auf andere ähnliche Situationen anwendbar sein (Kohärenz) und dürfen sich nicht widersprechen (Konsistenz). Hilfreich dafür ist sicherlich eine gute Kenntnis unterschiedlicher Moralthorien mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen.

Für das aus dem moralischen Urteil folgende Handeln ist die moralische Motivation entscheidend, die sich aus Haltungen speist, die der Handelnde in der Regel bereits eingeübt haben muss, wenn es wirklich zu moraladäquatem Handeln kommen soll. Ethisches Lernen beschränkt sich deshalb nicht auf die Verbesserung der Situationswahrnehmung und der moralischen Argumentation. Es regt auch eine Reflexion moralischer Motivation an. Dabei geht es zentral um eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, den persönlichen Überzeugungen, also der eigenen Identität, um moralische Tugenden und um die anerkennende Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen. Dazu muss insbesondere eine grundlegende Haltung der Verständigungsorientierung ausgebildet werden. Das „Interesse nicht allein an den Konsequenzen der Handlungen anderer, sondern an den Haltungen, die sie uns gegenüber einnehmen“ gehört ebenso wie die „Notwendigkeit wechselseitiger Freiheitsunterstellung“ zu den „konstitutive[n] Momente[n] von Moral und menschlicher Lebensweise“ (Nunner-Winkler 2001, S. 315). Es geht also nicht um die strategische Durchsetzung von Argumenten

oder die bloße Verteidigung eigener Standpunkte, sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung miteinander, die die eigene Position in Frage stellen lässt und den Anderen als Person ernst nimmt und anerkennt. Nur so kann ein reflektierter, moralisch-sensibilisierter Umgang mit sich und anderen und eine höhere Motivation zu moralischem Handeln erreicht werden.

Es ist klar, dass die verschiedenen Dimensionen ethischen Lernens unterschiedliche Lernformen benötigen. Zur Vermittlung ethisch relevanten Wissens und zur Kompetenz der moralischen Argumentation gehören die Analyse der Ausgangssituation, die Abschätzung von Folgen von Handlungsalternativen, die Prüfung und Bewertung ethischer Argumente, möglicherweise vor dem Hintergrund unterschiedlicher moraltheoretischer Ansätze. Hierzu ist es notwendig, die Fähigkeit zur Rollenübernahme, zur Antizipation von möglichen Folgen sowie zum Vollzug bestimmter Denkopoperationen in Lernprozessen zu entwickeln, ebenso ist ein gewisses Maß an Inhaltslernen notwendig. Dagegen werden moralische Betroffenheit und moralische Motivation, also die Sensibilität für moralische Probleme und die affektive Bindung an Moral, eher durch Erfahrungslernen verstärkt. Für den Erwachsenenbildungskontext heißt das, dass die Lehrperson und die Lerngruppe besonders bedeutsam sind. Die Anerkennung innerhalb einer moralischen Gemeinschaft, wie sie auch die Lerngruppe darstellen kann, die Konfrontation mit persönlichen Schicksalen und das Vorbild moralisch richtig handelnder Personen können dazu führen, dass einem Menschen Moral wichtiger wird. Allerdings, dies sei noch einmal betont, dürfen solche Lernprozesse nicht manipulativ gestaltet werden, sondern müssen transparent bleiben und von den Beteiligten explizit reflektiert werden können.

Die hier angedeuteten Probleme werden auch in der moralpädagogischen Diskussion reflektiert, die sich im Spannungsfeld von Wertevermittlung und Befähigung zur Autonomie als moralisches Subjekt bewegt. Bei der Moralerziehung im Sinne der Befähigung zur Autonomie geht es um die Förderung von Moralität überhaupt.¹⁶ Der Begriff der Wertevermittlung steht in der Gefahr, die Gültigkeit von Werten den Individuen gewissermaßen an ihrer Autonomie vorbei nahebringen zu wollen. Dabei ist die Vermittlung eines Kanons unverrückbarer Werte und Normen angesichts moderner Gesellschaften mit einem stark ausgeprägten Wertpluralismus und der Strittigkeit und Unsicherheit der Normen und Werte

16 Blickt man in die Geschichte der Pädagogik, so erkennt man, dass das Thema Moralerziehung belastet ist. So wird zum Beispiel bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Moralerziehung direktiv vollzogen, ohne die Autonomie der Individuen zu berücksichtigen; mit Alice Miller kann man eine Spur der „schwarzen Pädagogik“ verfolgen (vgl. Miller 1990, S. 17–112).

kritisch zu beurteilen.¹⁷ Denn ein solcher Wertekanon befähigt die Handelnden möglicherweise gar nicht, in komplexen Situationen und in pluralen Kontexten eine moralische Entscheidung zu treffen. Vielmehr müssen sie in die Lage versetzt werden, solche Entscheidungen selbstständig, reflektiert und angepasst an die herausfordernde Situation fällen zu können. Deshalb ist die Förderung einer überlegten und autonomen Aneignung von Werthaltungen, die Entwicklung bzw. Förderung der Fähigkeit zur angemessenen Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Problemen und Themen als moralpädagogisches Anliegen ernst zu nehmen. Ethisches Lernen muss letztlich auf moralische Sprach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz im sozialen Kontext ausgerichtet sein. Die Lernenden sollen dazu ermutigt und befähigt werden, sich zu engagieren und unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigenständige, reflektierte und verantwortete Werthaltung auszubilden. Die Vermittlung von ethischer Kompetenz wird zum kommunikativen Prozess, bei dem die Wertbegründungen der Einzelnen ernst genommen werden und die Weiterentwicklung ihrer ethischen Urteilsfähigkeit zielgerichtet stimuliert wird.

Obwohl es beim ethischen Lernen stets um richtiges Handeln geht, verlangt unser Konzept ethischen Lernens nicht, dass ein Konsens über die einzig richtige bzw. gerechtfertigte Option erzielt wird und es tatsächlich zu einem dementsprechenden Handeln kommt. Niemand kann beanspruchen, einfach die richtige Lösung eines moralischen Problems zu kennen und das richtige Handeln dann einfach durchsetzen zu dürfen, ohne die anderen durch Argumente wirklich überzeugen zu können. Deshalb darf ethisches Lernen nicht mit Moralisierung oder Indoktrination verwechselt werden. Es ist eher die Regel als die Ausnahme, dass ethische Urteile im Laufe des Lebens ebenso wie im Spektrum einer Lerngruppe voneinander abweichen. Nur die Entwicklung eines eigenen, begründeten Standpunktes, also die moralische Autonomie, nicht die Übernahme oder Hinnahme von moralischen Positionen, die von anderen aufgezwungen oder auch nur subtil nahegelegt werden („Heteronomie“), darf Ziel der Förderung ethischer Lernprozesse sein. Deshalb ist der Respekt vor dem „Eigensinn“ der Lernenden die wichtigste Grundvoraussetzung.

17 Vgl. Ammicht Quinn 2003, S. 60–62; Mandry 2004, S. 165–180; Ziebertz 2003.

5 Explizite und implizite ethische Themen

Ethik wird häufig implizit gelernt, d.h. unabhängig von eigens konstruierten Lehr-Lernarrangements, also im Kontext anderer Lern- und Lebensaufgaben, die sich im Alltag stellen. Aber auch innerhalb formeller Lernprozesse, die sich auf alle möglichen nicht ethischen Themen und Fähigkeiten beziehen, kann ethisches Lernen „passieren“, ohne dass es gezielt angestrebt wurde und ohne dass es überhaupt bewusst wird. Entsprechend unserem Verständnis ethischen Lernens sollte ein ethischer Lernprozess jedoch nicht den Zufällen und Unwägbarkeiten impliziten Lernens überlassen bleiben, denn dieses kann weder zielgerichtet geplant und durchgeführt werden, noch ist den beteiligten Lernenden dabei in ausreichender Weise bewusst, was hier mit ihnen geschieht. Unser Projekt hat deutlich gemacht, dass es sinnvoll und lohnend ist, ethische Themen, an denen sich auch ein impliziter Lernprozess hätte ereignen können, explizit zu machen, um mit ihnen bewusst arbeiten zu können.¹⁸

Um eine genauere Vorstellung expliziter und impliziter Themen, wie sie im Erwachsenenbildungskontext häufig vorkommen, zu entwickeln, haben wir eine idealtypische Unterscheidung in vier Ebenen vorgenommen, von den expliziten Themen, die direkt im Mittelpunkt einer Veranstaltung stehen, über zwei Zwischenebenen bis hin zu impliziten ethischen Themen, die das Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Lerngruppe betreffen. In der Realität wird es freilich ein Kontinuum vieler solcher Zwischenebenen geben oder implizite Themen, die möglicherweise in dieses Schema gar nicht hineinpassen. Wir erheben also nicht den Anspruch, alle Phänomene ethischen Lernens im Erwachsenenbildungskontext zu erfassen.

Auf einer ersten Ebene ist ein ethisches Problem direkt Thema eines Kurses oder Seminars, oder Ethik selbst ist das Thema: So gibt es Kursreihen „Grundwerte – Was uns miteinander leben lässt“, Gesprächsgruppen zum Thema „Was bedeutet soziale Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung?“ oder Akademieabende zur Frage: „Ist die massenhafte Tötung von Tieren bei Epidemien wie der Schweinepest ethisch zu rechtfertigen?“

¹⁸ Für unser Projekt interessante Überlegungen in diese Richtung wurden mit Blick auf die (impliziten) ethischen Bezüge des Unterrichts der verschiedensten Schulfächer vom Fremdsprachenunterricht über die Mathematik bis zum Sport angestellt (vgl. Ammicht Quinn 2007).

Auf einer zweiten Ebene schwingen ethische Fragestellungen mit, obwohl die Lösung eines ethischen Konflikts oder die theoretische Beschäftigung mit unterschiedlichen Ethikmodellen nicht im Fokus des Lerninteresses von Kursleitenden und Teilnehmenden stehen. So wird beispielsweise in Weiterbildungskursen für Leiter/-innen von Altenheimen häufig die Problematik der aktiven Sterbehilfe zum Thema, obwohl „ausdrückliches“ Ziel der Veranstaltung der Aufbau bzw. die Erweiterung der Kompetenzen zur Leitung von Organisationen ist. Häufig wird hier die Fokussierung auf das ethische Problem mit einem Wechsel von einer wissens- oder handlungsorientierten zu einer reflexionsorientierten Lernumgebung verbunden sein. Immer wieder wird bei solchen Gelegenheiten freilich die Entdeckung gemacht, dass die Reflexion ethischer Fragen in vielen Bereichen eigentlich zur Professionalität der Handelnden hinzugehört, das Hauptthema also eigentlich gar nicht ohne seine ethischen Dimensionen gut behandelt werden kann.

Auf einer dritten Ebene ist die Verbindung lockerer. Hier treten ethische Fragestellungen nur implizit auf, können aber leicht auf eine explizite Ebene gehoben werden. Zum Beispiel wird in einem Englischkurs ein Zeitungstext aus der „New York Times“ zur Militärintervention der USA im Irak gelesen und besprochen. So lange der Text als Material genutzt wird, um die „eigentlich“ intendierten sprachlichen Qualifikationen zu erwerben, findet kein ethisches Lernen statt. Gerät aber der Inhalt selbst in den Fokus des Lernens und wird zu den Thesen des Artikels Stellung bezogen, äußern also Kursleitende und Teilnehmende ihre Meinung dazu und begründen diese, so findet unter Umständen zusätzlich ethisches Lernen statt. Vielfach kann in solchen Fällen das Motivationspotenzial, das aus dem Interesse an den ethischen Fragen erwächst, auch für die Beschäftigung mit dem Kursinhalt, hier dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, genutzt werden.

Auf einer vierten Ebene verbergen sich ethische Fragestellungen in Momenten des Lernprozesses, die zu den impliziten Voraussetzungen gelingenden Lernens gehören. Sie können dann bewusst werden, wenn sie vermisst werden. Sie werden dann häufig in Form einer „Störung“ wahrgenommen. Das von Ruth Cohn in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) postulierte Axiom vom Vorrang der Störungen (vgl. Cohn/Klein 1993) zielt darauf ab, Ereignisse wie beispielsweise das Zuspätkommen von Teilnehmenden in einem Kurs, häufiges Unterbrechen anderer, Führen von Nebengesprächen, bewusstes oder unbewusstes Stören des geplanten Unterrichtsablaufs etc. zu thematisieren, um dadurch die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe wiederherzustellen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass diese Störungen häufig mit Regeln, Normen und Wertvorstellungen zu tun haben, die entweder nicht von allen Teilnehmenden als gültig angesehen werden oder für den jeweiligen Kontext nicht für relevant gehalten werden. Aber gerade deshalb

bieten sie Gelegenheiten für ethisches Lernen, wenn sie aufgegriffen und zum Thema gemacht werden. Es ist klar, dass das Aufgreifen impliziter ethischer Themen gerade dieser vierten Ebene nicht immer möglich und nicht immer sinnvoll ist. Auf jeden Fall sollte das Aufgreifen eines solchen Themas für einen echten diskursiven Lernprozess genutzt und nicht zu Zwecken der Disziplinierung der Teilnehmer/-innen instrumentalisiert werden.

6 Vier Schritte zur Gestaltung ethischen Lernens¹⁹

Wie kann ethisches Lernen in erwachsenenbildnerischen Kontexten bewusst gefördert werden? Wie kann Ethik „gelehrt“ werden? Wenn wir hier von „Lehren“ sprechen, meinen wir natürlich gerade nicht eine monodirektionale Kommunikation zwischen Personen mit asymmetrischen Lehrer-Schüler-Rollen. Vielmehr sollen Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenenbildung ethische Lernchancen entdecken und mit ihnen so umgehen, dass ein ethischer Lernprozess initiiert und ethische Bildung im Sinne diskursiv-kommunikativer Austauschprozesse gefördert und begleitet werden kann.

Für die Entwicklung eines Konzepts ethischen „Lehrens“, insbesondere zum Aufgreifen implizit ethischer Themen, ist natürlich der besondere Lehr-Lern-Kontext der Erwachsenenbildung zu beachten, der in einem spezifischen Motivationshorizont steht. Gerade wenn ethische Themen nicht expliziter Inhalt des Kurses sind, ist die Auseinandersetzung mit denselben gut zu begründen. Den Teilnehmenden entsprechender Veranstaltungen muss plausibel gemacht werden können, warum implizite Themen aufgegriffen werden. Häufig haben Teilnehmende jedoch auch selbst ein großes Interesse an solchen Themen. Oft ist ihnen auch aufgrund des besonderen Profils des Anbieters oder der Ausschreibung des Kurses klar, dass sie sich auf ein Lernarrangement einlassen, in dem auch implizit enthaltene ethische Fragen explizit gemacht werden und im Rahmen der Veranstaltung thematisiert werden können.²⁰

19 Vgl. zu einzelnen Konkretisierungen dieser Schritte auch unser „Schulungskonzept“, wie es in diesem Band von Reinhard Hohmann dargestellt wird. Auch wenn der Kontext ein anderer ist, so können doch auch didaktische Überlegungen für die Arbeit in der Erwachsenenbildung interessant und anregend sein, die für den schulischen Ethikunterricht entworfen wurden, so zum Beispiel Pfeifer 2009 oder für den Religionsunterricht Simon 1991 und Simon 1999.

20 Im Rahmen des Projekts hatten wir im Basispapier empfohlen, schon bei der Anmeldung zum Kurs darauf hinzuweisen und dadurch einen entsprechenden „Kontrakt“ zu schließen. Diese Forderung nach einem transparenten Umgang mit dem ethischen Lernen war für unsere Evaluation natürlich ein Problem, da dadurch die Teilnehmer/-innen möglicherweise schon so stark für ethische Fragen sensibilisiert wurden,

Anders als im Fall von Dilemmadiskussionen, die sich häufig an lebensfernen und künstlichen Dilemmasituationen abarbeiten, ist es bei der von uns vorgeschlagenen Thematisierung implizit auftauchender ethischer Fragen notwendig, sich auf ethische Lernanlässe einzulassen, die zum Thema des Kurses gehören oder sich aus dem Kursgeschehen ergeben. Dabei ist die Komplexität ‚realer‘ moralischer Fragen höher als die künstlich konstruierter moralischer Dilemmata. Dies kann zu Problemen bei ihrer Bearbeitung führen, die auf der Unübersichtlichkeit der komplex vernetzten Wirklichkeit beruhen, die den Kontext der moralischen Fragestellungen bildet und eventuell die Bearbeitungsmöglichkeiten in dem entsprechenden Kurs übersteigt. Trotzdem ist es sinnvoll, ethische Fragen dort zu behandeln, wo sie zuerst auftauchen (vgl. Mandry 2004, S. 174), weil gerade im Erwachsenenbildungskontext dadurch eine höhere Lernmotivation und ein entsprechend höherer Lernerfolg zu erwarten sind.

Hinsichtlich der Bearbeitung solcher Lernanlässe muss von erwachsenen Lernenden ausgegangen werden, die bereits ‚moralisch unterwegs‘ sind, bei denen sich also bestimmte Überzeugungen bereits herausgebildet haben und die gewisse Erfahrungen im moralischen Argumentieren gemacht haben, aus denen heraus sie in die aktuelle Diskussion eintreten. Insofern ist beim ethischen Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung tendenziell stärker auf Wertklärung als auf Wertbildung zu achten. Die Selbstreflexion im Austausch mit anderen sollte einen breiten Raum einnehmen. Es ist jedoch ebenso wichtig, die erwachsenen Lernenden in dieser Hinsicht nicht zu überschätzen, da auch die Moralentwicklung Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist.

Bei Erwachsenen wie bei Kindern und Jugendlichen lässt sich vor allem die moralische Motivation, die neben dem moralischen Wissen für das moralische Urteilen entscheidend ist, schwer zielgerichtet fördern. Da sie davon abhängt, inwieweit sich das Individuum zur moralischen Gemeinschaft zugehörig fühlt, kann sie nur dadurch ausgebildet werden, dass diese Zugehörigkeit positiv erfahren wird. Insofern sind Erfahrungen der Anerkennung im Unterrichtsgeschehen, wie zum Beispiel die gegenseitige Hilfeleistung der Lernenden untereinander oder das Ernstgenommen-Werden von dem Dozenten/der Dozentin, für die Ausbildung moralischer Motivation relevant. Solche Erfahrungen sollten sich aus dem Unter-

dass sie mehr solcher Fragen wahrgenommen haben und zur Auseinandersetzung mit ihnen stärker bereit gewesen sind, als dies in „normalen“ Veranstaltungen der Erwachsenenbildung der Fall gewesen wäre. Für die „normale“ Erwachsenenbildungspraxis liegt in solcher Transparenz aber kein Problem, sie wird im Gegenteil die Bereitschaft fördern, sich auf ethische Themen einzulassen.

richtsgeschehen heraus ergeben und können durch eine entsprechende Methodenwahl (Gruppenarbeit usw.) von den Kursleitenden gefördert werden. Auch hier sollten freilich, wenn möglich, explizite Reflexionsprozesse stattfinden.

Sicherlich gibt es innerhalb des Kontextes der Erwachsenenbildung viele verschiedene Lerner- und Lernerinnenmilieus und verschiedene Arten von Veranstaltungen, auf die der Prozess ethischen Lernens jeweils abzustimmen ist. Mit den folgenden Hinweisen beanspruchen wir nicht, ein für alle Kursarten und alle Zielgruppen geeignetes Modell vorzulegen, das immer in allen Schritten zu durchlaufen wäre. Wir meinen aber, dass sich idealtypisch folgende vier Schritte²¹ für die Förderung ethischen Lernens angeben lassen: Zuerst muss ein ethischer Lernanlass als solcher erkannt werden, die Dozentinnen und Dozenten müssen ihn also *entdecken*. Dann erst kann der/die Kursleitende diesen aufgreifen und einen Lernprozess *initiieren*. Nun folgt der zentrale Teil des ethischen Lehr-Lern-Prozesses: die Gruppe muss sich mit den aufgetretenen und als solche definierten moralischen Fragen auseinandersetzen und die Lehrperson muss diesen Prozess *begleiten*. Hier geht es wesentlich um den vielschichtigen Prozess der ethischen Urteilsbildung, an dem sich die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen orientieren kann und zu dem eine *Metareflexion* der ethischen Argumentation hinzutreten sollte, die sich damit beschäftigt, welche Moralvorstellungen hinter den jeweiligen geäußerten Gründen und Urteilen stehen. Schließlich muss der Prozess ethischen Lernens, besonders wenn es sich um eine Art „Exkurs“ handelt, der durch das Aufgreifen eines impliziten ethischen Themas entstanden ist, auch *abgeschlossen* werden. Wenn es kontextuell möglich ist und sinnvoll erscheint, kann die Gruppe dazu versuchen, als Resultat des ethischen Reflexions- und Kommunikationsprozesses Vereinbarungen zu treffen, die das weitere Kursgeschehen betreffen, oder sie könnte ein Ergebnis der ethischen Auseinandersetzung festhalten, das jedoch keine direkte Auswirkung auf den Kurs haben muss.

6.1 Entdecken

Wahrscheinlich bietet prinzipiell jedes Kursthema der Erwachsenenbildung Gelegenheit zur ethischen Reflexion, auch wenn die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Fragen nicht das zentrale Thema des Kurses ist. Es kommt jedoch vor allem darauf an, Lerngelegenheiten zu entdecken, an denen angeknüpft werden kann, um ethische Basiskompetenzen zu fördern. Dieses Entdecken wird natür-

21 Diese vier Schritte zur Förderung ethischen Lernens dürfen natürlich nicht mit den oben beschriebenen vier Ebenen der Explizitheit oder Implizitheit ethischer Themen verwechselt werden.

lich nur dann zur Aufgabe der Dozentin bzw. des Dozenten, wenn der ethische Lernanlass nicht explizit, sondern implizit vorliegt. Aber auch in explizit ethischen Lernprozessen kommt es sehr darauf an, wie das Material, an dem gelernt werden soll, präsentiert wird. Zudem kann es in Kursen zu einem bestimmten expliziten ethischen Thema auch andere implizite ethische Themen geben, die entdeckt und aufgegriffen werden könnten.

Wichtig ist, ein implizites Thema überhaupt als ethisches zu erkennen. Den Ausgangspunkt ethischen Lernens bildet in der Regel ein Konflikt zwischen sich widerstrebenden Interessen oder Handlungsoptionen, aber auch zwischen zwei Motivkomponenten, wie zum Beispiel egoistischen Neigungen und moralischen Verpflichtungen. So kann im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass sich ein ethischer Lernanlass bietet, wenn ein offener oder verdeckter moralischer Konflikt vorliegt. Dies ist dann der Fall, wenn

- a) zwei subjektive Motivkomponenten sich gegenüberstehen (zum Beispiel Bequemlichkeit versus Einhalten von Absprachen),
- b) unterschiedliche Normen im selben Fall zu verschiedenen Handlungsanweisungen führen (beispielsweise Ausreden-Lassen versus gerechte Verteilung von Redezeit),
- c) bisher sozial akzeptierte Normen an Bedeutung verlieren (zum Beispiel bestimmte Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit),
- d) neue Praxisfelder entstehen oder neuen Regeln unterstellt werden (zum Beispiel Pflegedienste),
- e) sektorale Ethosformen in Kollision geraten (beispielsweise ökonomisch orientiertes Unternehmensethos versus binnenkirchliche Ethosformen des Umgangs in pastoralen Arbeitsfeldern) (vgl. Anzenbacher 1992, S. 117–118).

Bei moralischen Konflikten sind Prinzipienkonflikte hinsichtlich der Geltung grundlegender Normen von Anwendungskonflikten, die sich erst bei der Umsetzung einer unumstrittenen Norm ergeben, zu unterscheiden (vgl. Höffe 1990, S. 553), auch wenn dies in bestimmten Situationen nicht offensichtlich ist, sondern erst festgestellt werden muss, um welche Art von Konflikt es sich handelt. Er kann sich zudem auf unterschiedlichen Ebenen äußern:

- als Gewissenskonflikt des Individuums (intrapersonell),
- als Konflikt zwischen Normen ein und desselben Ethos (intraethisch),
- als Konflikt zwischen Personen oder Ethosformen mit unterschiedlichen moralischen Überzeugungen (interpersonell bzw. interkulturell),
- als Konflikt zwischen Recht und Moral.

Die Wahrnehmung eines moralischen Konflikts ist nicht immer leicht, da die widerstreitenden Aspekte häufig nicht offenkundig sind und sich nicht personengebunden komplementär gegenüberstehen, wie zum Beispiel bei einem Gewissenskonflikt, der sich innerhalb ein und derselben Person abspielt. Häufig wird sich der Konflikt auch nicht als ein Konflikt innerhalb der Lerngruppe zeigen, sondern als gemeinsame moralische Empörung dieser Gruppe gegen außerhalb der Gruppe angesiedelte, als unmoralisch gebrandmarkte Haltungen, Handlungen oder Überzeugungen.

Deshalb kann die Analyse des moralischen Sprechens unter besonderer Berücksichtigung von Gefühlsäußerungen für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe hilfreich sein. Es ist davon auszugehen, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer eine moralische Intuition mitbringen und dass sie diese sprachlich äußern. Die Kursleitenden sollten über die Fähigkeit verfügen, solche Äußerungen moralischer Intuitionen zu erkennen und zu benennen, denn diese geben den entscheidenden Hinweis auf einen moralischen Konflikt, der erst noch offengelegt und benannt werden muss. Für das Erkennen moralischer Sprache ist die Unterscheidung zwischen deskriptiven (beschreibenden) und normativen (bewertenden) Aussagen ausschlaggebend. Präskriptive Aussagen, die sagen, was sein *soll*, sind für das Aufdecken eines moralischen Konflikts entscheidend, wobei bei der moralischen Argumentation deskriptive Aussagen, die sagen, was *ist*, sehr wohl auch ihre Bedeutung haben. Möglicherweise sind Äußerungen zunächst auch nur als Ausdruck eines individuellen Unbehagens, von Ärger oder Wut und nicht sofort, sondern erst nach einer gewissen Reflexion auch als moralische Empörung zu erkennen. Die Kursleitenden sollten also bewertende Stellungnahmen von Sprecherinnen und Sprechern, d.h. Einstellungsbekundungen, erkennen. Dies kann aufgrund bestimmter Signalwörter geschehen, die zur moralischen Alltagssprache gezählt werden, wie zum Beispiel die Verben *sollen, wollen, dürfen, werten, erlauben, verbieten, gutheißen, ablehnen, wählen, zustimmen, bejahen* oder die Adjektive *gut – böse, gerecht – ungerecht, human – inhuman, selbstlos – egoistisch ...*, manchmal auch *unerhört, unglaublich* etc. Auch die Verwendung von Substantiven wie *Pflicht, Verantwortung, Würde, Werte, Schuld, Tugend, Gerechtigkeit, Freiheit* kann auf ein implizites ethisches Thema hindeuten. Es ist aber zu beachten, dass diese Signalwörter in bestimmten Kontexten auch außermoralische Bedeutung (beispielsweise ein *guter* Wein) haben, wie umgekehrt manche Wörter (*unmöglich*) kontextabhängig eine moralisch wertende Bedeutung bekommen können.

Abgesehen von solchen Signalwörtern, die nicht zwingend moralisches Sprechen konstituieren, spiegelt die selektive Wahl des sprachlichen Ausdrucks die Einstellung des Sprechers. So können verschiedene Ausdrücke, die ein und dasselbe

Bezugsobjekt haben, dieses unterschiedlich bewerten. Zum Beispiel kann eine militärische Aktion als *Befriedung*, als *Krieg* oder als *bewaffneter Konflikt* bezeichnet werden, das Wirtschaftssystem der BRD als *soziale Marktwirtschaft* oder als *Kapitalismus*, Entlassungen als *Freisetzung von Arbeitskräften* oder als *unmenschliche Exklusion*, embryonale Stammzellen als *Zellhaufen* oder *menschliches Leben*. Eine solche Stellung beziehende, wertende Form der Referenz wird Nomination genannt. Wertkonflikte werden durch unterschiedliche Nominationsformen sichtbar. Besonders zu achten ist auf die Verwendung von Metaphern (wie zum Beispiel *Heuschrecken* für Manager), die nur bestimmte Eigenschaften auf das Referenzobjekt projizieren und somit die Neigung zur Übertreibung oder Überspitzung sowie die Tendenz zur Schwarz-Weiß-Malerei haben. Hochwertwörter (wie zum Beispiel *Demokratie*, *Freiheit*, *Humanität*, *Toleranz*, *Gesundheit*, ...) finden je kontextspezifische Verwendung, sind aber in dem jeweiligen Kontext positiv konnotiert, sodass zwischen den Konfliktparteien ein regelrechter Kampf um diese Wörter geführt werden kann. Dabei ist in dieser Hinsicht besonders darauf zu achten, dass sie Wertungen und Einstellungen außerordentlich deutlich transportieren. Zu sprachlichen Signalen, die moralische Relevanz haben, werden auch Interjektionen (wie zum Beispiel *ach*, *pst*, *oh*, *ah*, *au*, *hui*, *he*, *wow*) gerechnet, die Emotionen ausdrücken. Gefühle wie Empörung, Hass, Scham, Schadenfreude, Reue sind moralisch relevant, insofern kann ein moralischer Konflikt häufig aufgrund von Gefühlsäußerungen entdeckt werden.²² Dabei ist auf moralische Basisgefühle wie *Scham*, *Schuld*, *Kränkung*, *Empörung* und *Wut* zu achten: Die Beachtung moralischer Gefühle ist für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe deshalb so zentral, weil „Gefühle auf die Bedeutsamkeit bestimmter moralischer Regeln [verweisen]; sie sagen etwas über unser Wertsystem. Dieses Wertsystem muss nicht ausformuliert sein [...] und auch nicht vollkommen bewusst sein, aber es aktualisiert sich in Alltagssituationen“ (Billmann-Mahecha 2005, S. 198).

6.2 Initiieren

Damit sich aus einem moralischen Konflikt ein ethischer Lernprozess entwickeln kann, muss in einem ersten Schritt nach der Entdeckung des impliziten Themas seitens der Lehrperson entschieden werden, ob sie das Thema wirklich aufgreifen möchte, oder es lieber auf sich beruhen lässt. Es mag durchaus Gründe geben, ein entdecktes implizites ethisches Thema nicht zum Gegenstand eines expliziten Lernprozesses zu machen, etwa Zeitgründe, entgegenstehende Lerninteressen

22 Nach Montada sind moralische Gefühle die wichtigsten „psychischen Indikatoren“ für die moralischen Orientierungen einer Person (Montada 1993, S. 259–277).

der Kursgruppe, die Sorge um eine Verschärfung bereits vorhandener Konflikte oder um die mögliche Beschädigung einer Person, die dadurch an den Pranger gestellt werden könnte etc. Wenn die Lehrperson das Thema jedoch aufgreifen will, bedarf es einer deutlichen Intervention von ihrer Seite. Sie muss dieses Thema dabei möglichst genau benennen und entweder selbst entscheiden und der Kursgruppe erklären, wie sie damit umzugehen gedenkt, oder aber eine Einigung in der Kursgruppe zu erzielen versuchen, wie (und ggf. wie lange) mit dem Thema weitergearbeitet werden soll. Wenn klar ist, dass sich die Kursgruppe für eine gewisse Zeit dem Thema widmen wird, muss allen Beteiligten der moralische Konflikt möglichst verständlich gemacht werden. Dies geschieht je nach der Art der Implizitheit des ethischen Lernanlasses auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem pädagogischen Aufwand. In einem ersten Schritt muss der oder die Lehrende (oder möglicherweise auch ein/-e Kursteilnehmer/-in) jedoch stets die Haltungen, moralischen Gefühle, Urteile und Wertungen der Lernenden spiegeln. Hier geht es um die spontanen Reaktionen, Urteile und Einwände der Lernenden, die sie zum Thema äußern; die Dozentinnen und Dozenten sollten diese sammeln, durch Benennung aufdecken und wenn möglich einander gegenüberstellen. Es ist wichtig, den Kern des ethischen Problems, um das es geht, möglichst präzise zu benennen. Dabei können Handlungsalternativen aufgezeigt werden, die aus der Gruppe heraus formuliert, aber auch konstruiert werden können (vgl. Dietrich 2004).

6.3 Begleiten

Ausgehend vom entdeckten Anlass und dem klar und deutlich formulierten ethischen Thema sollte dann ein komplexes Spiel von Begründungen und Urteilen in einer kontroversen Diskussion, das aufgrund von Zweifeln, Fragen und Einwänden beginnt, in Gang gesetzt werden, bei dem man immer wieder hin- und herpendelt zwischen den Argumenten, die von den kontroversen Standpunkten vorgebracht werden, und der Systematisierung, die häufig von der Lehrperson kommen muss und dazu verhilft, die Argumente zu ordnen, zu differenzieren und zu vertiefen. Hier können Pro- und Contra-Diskussionen durchgeführt²³ oder einfach die Vielzahl von vorkommenden Argumenten erfasst und in einem zwei-

23 Man kann sich dabei durchaus von der Lindschen Methode der „Dilemmadiskussion“ inspirieren lassen (Lind 2003, S. 73 ff.). Im Unterschied zu Lind plädieren wir jedoch nicht dafür, an künstlichen, letztlich außerhalb der Lernprozesse der Gruppe entstandenen Dilemmata oder direkt an den realen Konflikten einer „demokratischen Schulgemeinschaft“ (ebd., S. 97 ff.) zu arbeiten, sondern eben an den impliziten ethischen Themen, die der Lernprozess in der Lerngruppe hervorgebracht hat.

ten Schritt systematisiert werden. In diesem möglicherweise längeren Prozess der moralischen Argumentation kommen den Kursleitenden mehrere Aufgaben zu, die situationsadäquat und im Blick auf die Zielgruppe unterschiedlich aufgegriffen werden können und müssen. In systematischer Abfolge, die natürlich keine reale zeitliche Abfolge widerspiegelt, lassen sich die folgenden Elemente benennen:

6.3.1 Argumentationen analysieren

Die Alltagskommunikation auf bestimmte Argumentationsweisen zu überprüfen, ist nicht einfach, da das alltägliche Argumentieren sich meist durch einen gewissen Eklektizismus auszeichnet und alltagsmoralische Äußerungen in Form von rhetorischen Figuren vorgebracht werden, die erst entschlüsselt werden müssen.

Ein Argument ist „die Begründung, die uns motivieren soll, den Geltungsanspruch einer Behauptung oder eines Gebots bzw. einer Bewertung anzuerkennen“ (Habermas 1995, S. 162). Um ethische Argumente zu erkennen und zu differenzieren, kann die von Toulmin erarbeitete Argumentationstheorie, die ursprünglich zwar nicht für ethische Zwecke entwickelt worden ist, jedoch auf die Begründung normativer Aussagen übertragen werden kann, als analytische Hilfe herangezogen werden (vgl. Toulmin 1996). Nicht immer muss dies den Lernenden explizit erläutert werden. Für die Dozierenden wird es aber eine Hilfe sein, um die Fähigkeit der Lernenden, sich mit ihrer Argumentation reflektiert auseinanderzusetzen, zu fördern.

Zur Begründung einer Handlungsforderung oder eines Verbots in einer bestimmten Situation wird man immer sowohl auf eine Beschreibung dieser Situation wie auch auf eine moralische Regel rekurren müssen (moralischer Syllogismus). Dass man beispielsweise ein bestimmtes Wesen X, das eine Person ist, nicht töten darf, hat seine Begründung in der allgemeinen moralischen Regel, die das Töten von Personen verbietet, und in der Erkenntnis, dass es sich bei diesem Wesen X um eine Person handelt. Nach dem Toulmin-Schema (siehe Grafik) wird das Verbot der Tötung von X als C („conclusion“ oder „claim“) bezeichnet, die Aussage, dass X eine Person sei, als D („data“) und die moralische Regel, die überhaupt erst einen Schluss von D auf C erlaubt, als W („warrant“). Doch auch die moralische Regel, dass Personen nicht getötet werden dürfen, braucht eine Begründung, die

zum Beispiel darin gesehen werden kann, dass Personen nicht nur einen Wert, sondern eine Würde haben. Diese Begründung der moralischen Regel wird als B („backing“) bezeichnet.²⁴

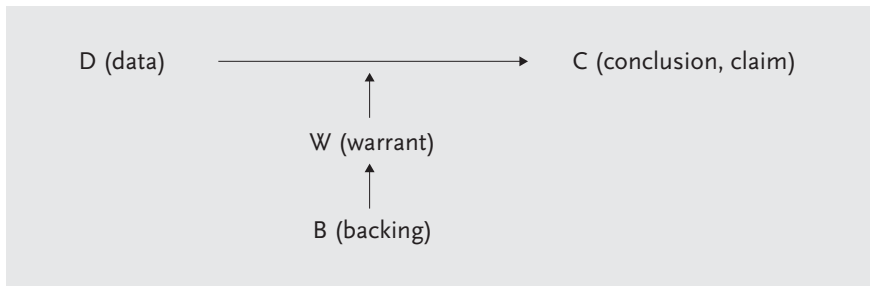


Abb. 1: Toulmin-Schema

Die Komponenten D, W und B, die bei realen ethischen Fragen natürlich aus jeweils mehreren Elementen bestehen dürften, können in praktischen Diskursen durch folgende Fragen geklärt werden.

- Um die Ausgangslage (D) zu ermitteln, ist zu fragen: Wie sieht die Situation aus, in der gehandelt werden soll? Weshalb kann in diesem Fall die moralische Regel (W) angewandt werden?
- Um die moralische Schlussregel (W) herauszufinden, ist zu fragen: Warum kann die Schlussfolgerung oder die moralische Forderung (C) aus der Ausgangssituation und ihren Merkmalen (D) folgen bzw. warum können diese Tatsachen die moralische Folgerung begründen bzw. inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen beiden?
- Um die Hintergrundannahmen (B) zu reflektieren, ist zu fragen: Warum gilt die Schlussregel (W)? Wie ist sie zu begründen? Welche Art der Normbegründung liegt ihr zugrunde? In welchen weltanschaulichen Kontext ist dies einzubetten?

Das Toulmin-Schema bietet die Möglichkeit, einen moralischen Konflikt genauer zu lokalisieren: Liegt er in der fragwürdigen Sachbeschreibung (außermoralischer Anwendungskonflikt), in der normativen Prämisse (moralischer Prinzipienkonflikt) bzw. deren Begründung (ggf. Konflikt der Weltanschauungen) oder liegt ein logisch inkonsistenter Schluss vor? Die Anwendung des Schemas führt jedoch

24 Vgl. Böhm 2006, S. 22. Erweiterungen des Toulmin-Schemas sehen dann beispielsweise zur Gewichtung der „data“ noch einen „qualifier“ Q vor sowie für die Schlussfolgerungen noch die Möglichkeit von Ausnahmen (R – „restrictions“). Das Schema wird auch in ethikdidaktischen Darstellungen immer wieder verwendet (vgl. Pfeifer 2009, S. 188–192).

nicht direkt zur Lösung ethischer Probleme, es hilft vielmehr, Probleme wahrzunehmen und konkrete Argumentationen differenziert zu betrachten. Zur Bildung eines tragfähigen Urteils bedarf es weiter gehender ethischer Reflexionen.

6.3.2 Argumentation überprüfen und bewerten

Die Begründung von Urteilen umfasst deskriptive, normative und grundlegendere weltanschauliche Aspekte. Sach- und Situationskenntnisse, moralische Prinzipien und subjektive weltanschauliche Überzeugungen spielen beim moralischen Urteilen jeweils eine spezifische Rolle.

Die verschiedenen Komponenten sind in ein „Überlegungsgleichgewicht“²⁵ zu bringen. Eine Voraussetzung dafür ist, sie zu unterscheiden und dann zunächst einzeln zu überprüfen.

Bei der Überprüfung von Sachverhalten sind folgende Fragen zentral: ‚Ist das wirklich wahr?‘ und ‚Wie funktioniert das?‘²⁶, ‚Wer handelt?‘, ‚Wer ist betroffen?‘, ‚Wie groß ist der Geltungsbereich?‘ In vielen Fällen sind für eine geeignete Sachanalyse auch natur- oder sozialwissenschaftliche Expertisen einzubeziehen. Hier ist der ethische Diskurs notwendig auf „Zulieferungen“ aus anderen Wissensgebieten, auf „interdisziplinäres“ Arbeiten angewiesen.

Doch auch wenn man sich über die Sachlage einig ist, kann man aufgrund unterschiedlicher moralischer Normen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Deshalb sind auch die dem Urteil zugrunde liegenden Normen eigens einer Überprüfung zu unterziehen. Bei Normkonflikten werden Fragen nach der Begründung von Normen unausweichlich, wenn man weiterhin versuchen will, über einen Diskurs zu einem gemeinsamen Urteil zu gelangen.

Die Frage nach dem richtigen Handeln stellt sich stets in bestimmten Kontexten, sie ist unserem Ansatz nach jedoch nicht völlig kontextabhängig, sondern darüber hinaus von ethischen Prinzipien bestimmt. Die Anwendung der Toulminsch'en Argumentationsanalyse sowie die Methode des sokratischen Fragens können uns über die kontextuelle Bindung des konkreten Einzelurteils hinaus zu den sozialen Handlungsregeln führen, auf denen das Urteil basiert. Diese werden durch bestimmte ethische Argumentationsmuster begründet, die Teil ethischer

25 Vgl. Daniels 1996. Ursprünglich stammt der Begriff des Überlegungsgleichgewichts von Rawls (vgl. Rawls 1993, S. 38).

26 Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es der Sachkenntnis, wobei einzelwissenschaftliche Forschungsergebnisse (zum Beispiel aus Ökonomie, Biologie usw.) heranzuziehen sind.

Großtheorien sind, die sich im Laufe der Geschichte moralischer Reflexion herausgebildet haben und deren Tragweite und Probleme bereits vielfach diskutiert wurden. Sie zu kennen, kann deshalb eine große Hilfe sein, wenn man Menschen im ethischen Lernen fördern möchte.

6.3.3 Grundtypen ethischer Argumentationen und ethischer Theorien

Wir haben aus der Vielzahl ethischer Konzeptionen eine Auswahl getroffen, die die zur Zeit einflussreichsten Argumentationstypen und Ethiktheorien zusammenstellt. Selbstverständlich gibt es einige andere Ansätze und vor allem weitergehende interne Differenzierungen innerhalb dieser Typen, aber auch komplexe Mischformen zwischen ihnen. Die folgenden ethischen Argumentationsmuster liegen bei der Begründung von Handlungsnormen meist nicht in Reinform vor. Es kann jedoch zwischen der substanziell-naturrechtlichen, der konsensuell-gerechtigkeitstheoretischen, der vertragstheoretischen und der konsequentialistisch-utilitaristischen Argumentationsform unterschieden werden, die je nach Art des Urteils unterschiedlich gewichtet werden.

Substanziell-naturrechtliche Argumentation

Eine naturrechtliche Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf eine substanzielle Vorstellung von Humanität, also inhaltlich begründet wird. Solch einer Argumentationsform zufolge sollen wir unser Handeln nach den Regeln ausrichten, die entsprechend dem Wesen des Menschen, der „*conditio humana*“ das gute, also das menschenwürdige Leben aller Menschen fördern und nicht behindern. Normen sollen dabei menschlichen Bedürfnissen, inhaltlichen Vorstellungen von Humanität und existenziellen Zwecken menschlichen Lebens, die Bedingungen für ein autonomes Leben sind, entsprechen. Der naturrechtlichen Argumentation zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie das gute – und das heißt menschenwürdige – Leben aller entsprechend der allen Menschen gemeinsamen menschlichen „Natur“ garantieren.

Diese Argumentationsformen, die auf das Wesen des Menschen, die ihm (von der Natur oder von Gott) gesetzten Ziele, kurz seine als normativ verstandene Natur rekurren²⁷, sind historisch sehr früh anzusetzen. Sie haben viele Vorteile, sie sind universalistisch und trotzdem konkret, da sie sich inhaltlich an eine Vorstellung von Humanität binden; zudem können sie kritisch gegen positives Recht ins Feld

27 Diese Argumentationsform nimmt ihren Ausgangspunkt also nicht bei deskriptiven naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern geht von einer Deutung des Wesens des Menschen, von einem Menschenbild aus, insofern liegt hier kein sogenannter naturalistischer Fehlschluss vor.

geführt werden. Aber sie haben zugleich den Nachteil, dass in vielen Fällen nicht so einfach auszumachen und deshalb umstritten ist, worin denn diese „Natur“ des Menschen liegt. Gerade innerhalb der katholischen Moraltradition finden sich viele abschreckende Beispiele dafür, was alles durch den Rekurs auf die „Natur“ des Menschen gerechtfertigt worden ist, was man nach breiter moralischer Überzeugung heute nicht mehr rechtfertigen kann (beispielsweise ungleiche Rechte für Frauen und Männer) und was zum Teil humanwissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht. In jüngster Zeit erleben solche naturrechtlichen Argumentationsformen, die sich heute meist auf Aristoteles beziehen, einen gewissen Aufschwung. Dabei wird behauptet, dass sich Menschen über ihre grundlegenden Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten verständigen können und auch das Recht haben, zumindest jene Bedürfnisse zu befriedigen und jene Fähigkeiten zu entwickeln, die ihnen ein menschenwürdiges Leben ermöglichen. Auch wenn es hoch plausibel ist, auf diese Weise „Menschlichkeit“ im moralischen Sinne zu definieren, gibt es auch hier viele Gefahren der Missinterpretation.²⁸

Beispiel: *Das Tötungsverbot würde sich in diesem Falle daraus ergeben, dass der Mensch von Natur aus einen Lebenswillen hat.*

Konsensuell-gerechtigkeitstheoretische Argumentation

Eine gerechtigkeitstheoretische Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch ihre Verallgemeinerbarkeit und somit Konsensfähigkeit begründet wird. Wir sollen unser Handeln also nach den Regeln ausrichten, die die Interessen aller angemessen berücksichtigen, die somit „fair“ sind und denen deshalb alle möglicherweise Betroffenen in einem Diskurs frei zustimmen können. Normen sollen die Freiheitsspielräume der Einzelnen, in denen sie ihr persönliches gutes Leben führen, koordinieren und diese Freiheit so wenig wie möglich einschränken. Der gerechtigkeitstheoretischen Argumentationsform zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie gleichermaßen Freiheit für alle garantieren und somit universalisierbar sind.

Solche Ansätze werden von vielen Moraltheoretikern geteilt. Sie rekurrieren in der einen oder anderen Weise auf Kant und dessen kategorischen Imperativ. Dieser besagt bekanntlich, man solle nach derjenigen Maxime handeln, von der man wollen könne, dass sie allgemeines Gesetz sei. Diejenigen Normen können danach universelle Geltung beanspruchen, die als allgemeine Regel widerspruchsfrei von allen möglicherweise Betroffenen akzeptiert werden können.

28 Exemplarisch sei verwiesen auf Nussbaum 2007; dies. 1999; Sen 2002; Foot 2004.

Kant stellte sich offenbar vor, jeder Einzelne könne mit seiner eigenen Vernunft diese „Universalisierbarkeitsprüfung“ vornehmen. Neue kantische Moralkonzepte wie die Diskursethik von Jürgen Habermas verlangen demgegenüber, diese Universalisierbarkeitsprüfung in einem realen Diskurs unter realer Beteiligung aller möglicherweise Betroffenen zu führen. Doch auch hier ergeben sich große Schwierigkeiten, sind solche Diskurse doch nie wirklich durchführbar, sodass letzten Endes zwar versucht werden muss, solche Diskurse möglichst real zu führen. Wenn dies aber nicht möglich ist, sollte man sie sich wenigstens vorstellen und überlegen, welches Ergebnis sich einstellen würde, könnte man sie tatsächlich führen.²⁹

Beispiel: *Das Tötungsverbot würde hier dadurch begründet, dass es in einem Diskurs die Zustimmung aller finden könnte, bzw. dadurch, dass jede Erlaubnis des Tötens auf ein Veto jedenfalls derjenigen stoßen würde, die sich von einer solchen Tötung bedroht fühlen.*

Vertragstheoretische Argumentation

Verträge werden zwischen Partnern geschlossen, die sich vom Vertragsabschluss einen je eigenen Nutzen versprechen. Dementsprechend versuchen Vertragstheorien zu zeigen, dass die Geltung und Einhaltung bestimmter moralischer Normen allein dadurch zu erklären und zu begründen ist, dass sie im wohlverstandenen Eigeninteresse der vertragsschließenden Parteien liegen. Um solche Verträge stabil zu halten, müssen Sanktionen für Vertragsbrüche vereinbart werden, sodass auch nach dem Vertragsabschluss die drohenden Sanktionen es allen Beteiligten als klüger erscheinen lassen, sich zur Vermeidung von Strafen an den Vertrag zu halten. Eine vertragstheoretisch inspirierte ethische Argumentation versucht im Konfliktfalle Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten von Nutzen sind, also eine „Win-win-Situation“ ermöglichen.³⁰

Mit einem so begründeten „Vertrag“, dem die Vertragspartner zustimmen, weil sie von ihm einen individuellen Nutzen haben, ist in der Regel bereits viel gewonnen. Als Vorteil der vertragstheoretischen Argumentation wird häufig die Nähe zur ökonomischen Denkweise gewertet, die sich darin zeigt, dass bei den Vertragspartnern keine andere Handlungsmotivation als der Eigennutz vorausgesetzt werden muss. Möglicherweise haben aber nicht alle das Interesse, tatsächlich mit allen anderen einen solchen Vertrag zu schließen. Es kann zu Exklusionen kommen. Und wenn die Ausgangsbedingungen nicht fair sind, muss auch der Vertrag nicht fair sein.

²⁹ Vgl. Kant 1986; Habermas 1996; Apel 1973.

³⁰ Vgl. Hoerster 2008; Stemmer 2000; Buchanan 1985.

Unter ungünstigen Bedingungen kann es für Schwächere schon von Nutzen sein, einem Vertrag zuzustimmen, der sie etwas besser stellt, dessen Ergebnisse wir aber trotzdem nicht als gerecht erachten würden.

Beispiel: Vertragstheoretisch lässt sich das Tötungsverbot als Tausch verstehen: Dadurch, dass alle Beteiligten darauf verzichten, andere zu töten, erhalten sie ein Recht auf Leben, wodurch sie sich aufwendige Selbstverteidigungsmaßnahmen ersparen und alle sich besserstellen können.

Konsequentialistisch-utilitaristische Argumentation

Bei einer konsequentialistischen Argumentationsform wird die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf deren positive Folgen begründet. Die utilitaristische Komponente dieser Argumentationsform fordert, dass wir so handeln bzw. unser Handeln so regeln sollten, dass die Folgen unserer Handlungen bzw. Handlungsregeln von möglichst großem Gesamtnutzen sind. Auf der Basis der durch die jeweiligen Präferenzen bestimmten individuellen Nutzenanteile wird ein Durchschnittsnutzen oder eine Nutzensumme bestimmt. Ziel des ethischen Handelns ist die Maximierung von Durchschnittsnutzen oder Gesamtnutzen.³¹

Die „utilitaristische“ Moralbegründung steht dem ökonomischen Denken, das auch in der vertragstheoretischen Argumentation eine Rolle spielt, ebenfalls sehr nahe, unterscheidet sich aber von der vertragstheoretischen dadurch, dass hier nicht von der individuellen Nutzenmaximierung, sondern vom Prinzip des größtmöglichen Gesamtnutzens ausgegangen wird. Deshalb impliziert der Utilitarismus durchaus, dass Einzelne auf etwas verzichten, dann nämlich, wenn andere davon einen höheren Nutzen haben. Das kann soweit gehen, dass der Utilitarismus sogar die Verletzung individueller Rechte zulässt, wenn dadurch der Gesamtnutzen gesteigert werden kann. Die mit diesem „klassischen“ Utilitarismus verbundenen Probleme versuchen Weiterentwicklungen wie der „Regelutilitarismus“ und der „Präferenzutilitarismus“ zu lösen, bleiben aber, wie die anderen Positionen auch, hochgradig umstritten.

Beispiel: Das Tötungsverbot würde hier dadurch begründet, dass Tötungen erhebliches Leid verursachen, den Gesamtnutzen also stark reduzieren. So ist freilich kein absolutes Tötungsverbot zu begründen. Würde die Tötung eines Menschen den Gesamtnutzen erhöhen, wäre sie zulässig.

31 Vgl. Bentham 1970; Mill 1976; Singer 1994.

In der philosophischen und theologischen Ethik-Literatur treten diese Typen in vielen Nuancierungen und Kombinationen auf. Gerade deshalb ist es hilfreich, ein solches Raster von Theorietypen im Hinterkopf zu behalten und sich der Art des Arguments zu vergewissern. Im Blick auf die Lösung konkreter moralischer Probleme führt dies freilich leicht dazu, dass man zwischen der Ebene der auf diesen Konflikt direkt bezogenen Argumente und der Metaebene einer Debatte um ethische Großtheorien hin- und herspringt. Die Konflikte um die Geltung dieser unterschiedlichen Ethikansätze werden teilweise dadurch entschärft, dass sie einerseits in vielen Fällen (wie auch beim obigen Beispiel des Tötungsverbots) zu recht ähnlichen Ergebnissen kommen, andererseits viele Menschen je nach Anwendungssituation aber durchaus auch unterschiedliche Ansätze bevorzugen und mit ihnen argumentieren, ohne deshalb den Eindruck zu haben, sich ständig zu widersprechen.

6.4 Abschließen

Unabhängig davon, wie ein implizites ethisches Thema aufgegriffen und explizit bearbeitet wurde, wie viel Zeit dafür zur Verfügung stand oder an welcher Stelle des Kursverlaufs die Beschäftigung mit dem Thema stattfand, immer muss diese Phase in irgendeiner Form abgeschlossen werden. Ungünstigstenfalls wird der Prozess einfach dadurch abgebrochen, dass die Veranstaltung aus Zeitgründen abrupt beendet wird, oder der Prozess wird durch eine vorher festgelegte Pause unterbrochen, nach der Pause aber nicht fortgeführt. Sehr viel harmonischer und für den Lernerfolg auch günstiger ist es, wenn es gelingt, die Phase der Beschäftigung mit einem ethischen Thema bewusst und explizit abzuschließen.

Deshalb sollten mögliche ethische Lernergebnisse, sei es in Form von theoretischen Diskussionsergebnissen oder in Form von Vereinbarungen, zu denen sich die Kursteilnehmer/-innen selbst verpflichten, „gesichert“ werden. Dabei geht es nicht darum, dass die Lehrenden das schriftlich fixieren, was sie sich als Lernergebnis vorstellen oder wünschen. Vielmehr ist es gerade sowohl im Kontext der Erwachsenenbildung als auch der ethischen Bildung, die in besonderem Maße auf die Persönlichkeitsbildung hinwirkt, sinnvoll, Hilfestellung zu geben, wie sich die Lernenden selbst ihrer ethischen Lernergebnisse vergewissern können.

So können Spontanurteile, Detailurteile und schließlich ein Gesamturteil zum bearbeiteten ethischen Konflikt formuliert und schriftlich fixiert werden; auch kann auf den verschiedenen Ebenen eine Rangfolge der Argumente aufgestellt werden, was zur Klärung des eigenen moralischen Standpunkts beiträgt. Dabei

ist es nicht notwendig, wahrscheinlich sogar eher kontraproduktiv, unbedingt einen Konsens innerhalb der Gruppe der Lernenden herbeiführen zu wollen. Als Ergebnis kann durchaus auch festgehalten werden, dass, inwiefern und warum keine Einigung erzielt werden konnte. Ethisches Lernen sollte nicht unter einen unnötigen Konsenszwang gesetzt werden.

Wenn es sich um ethische Themen handelt, die den Kurs selbst betreffen, ist ein Konsens freilich erstrebenswert. Dann können die Ergebnisse in Form von verbindlichen Vereinbarungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, beispielsweise als Vereinbarungen zur Pünktlichkeit, als Gesprächsregeln etc. gesichert werden. Der Lehrperson kommt die besondere Aufgabe zu, auf die Einhaltung solcher freiwilligen Selbstverpflichtungen zu achten und sie gegebenenfalls anzumahnen. Darüber hinaus können eventuell Zeiten, Orte und Formen zur Weiterarbeit an dem Thema vereinbart werden.

7 Notwendige Kompetenzen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zur Förderung ethischen Lernens

Dozentinnen und Dozenten innerhalb der Erwachsenenbildung besitzen eine Vielzahl an Kompetenzen. Die entscheidende ist wohl, Lernumgebungen kontextspezifisch zu gestalten. Diese Kompetenz der Einbettung ethischen Lernens in sonstige Lernarrangements anzuwenden, ist für die Förderung ethischen Lernens von besonderer Wichtigkeit. Mit dieser zentralen pädagogischen Gestaltungskompetenz, die die Lehrenden bereits mitbringen, stehen folgende Kompetenzen der Lehrenden im Zusammenhang, die das ethische Lehren spezieller betreffen und die mit den oben genannten Aufgaben *Entdecken*, *Initiieren*, *Begleiten* und *Abschließen* zusammenhängen.

Wahrnehmungskompetenz

Mit dieser Kompetenz ist grundsätzlich die Fähigkeit, moralische Probleme im Kursgeschehen zu entdecken, gemeint. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, implizite ethische Themen von anderen implizit vorhandenen Themen zu unterscheiden. Dazu ist neben Grundkenntnissen der Ethik eine gewisse moralische Sensibilität notwendig, die ihre Voraussetzung in der Bereitschaft hat, sich selbst betreffen zu lassen. Um moralische Konflikte bei bzw. zwischen den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu erkennen, sollte es den Lehrenden möglich sein, sich in Betroffene hineinzuversetzen. Diese empathische Fähigkeit, die eine Per-

spektivenübernahme ermöglicht, besitzt ein kognitives und ein affektives Moment und umfasst sowohl einen „Sinn“ für Ungerechtigkeiten³², der die institutionelle Ebene berücksichtigt, als auch auf der Ebene persönlicher Beziehungen die Fähigkeit, Mitleid zu empfinden.

Darüber hinaus sollten die Lehrenden auch die Kompetenz besitzen, die sachlichen Probleme, die hinter dem moralischen Problem stehen, angemessen wahrzunehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei moralischen Konflikten zum Teil um komplexe und hochkomplexe Sachverhalte geht, die ohne fachwissenschaftliche Ausbildung nicht zu erfassen sind. Die Dozentinnen und Dozenten – ebenso wie die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer – bleiben auf verschiedensten Fachgebieten, die ethisch relevant werden können, immer nur ‚Laien‘; deshalb ist es von besonderer Wichtigkeit, „den Status und die Reichweite des eigenen Wissens einschätzen zu können“ (Grammes 2002, S. 200). Bei der Wahrnehmung komplexer Sachverhalte sollten sich die Lehrenden auf Meinungen von Experten und Expertinnen beziehen und gegebenenfalls kenntlich machen, dass es differierende Analysen von Sachverhalten gibt.

Ethische Argumentationskompetenz

Die Dozentinnen und Dozenten sollten die Fähigkeit haben, Argumentationen zu analysieren, sie auf ihre ethische Relevanz hin zu überprüfen und zu bewerten. Die Kenntnis und Anwendung des Toulmin-Schemas ist bei der Analyse von Argumentationen besonders hilfreich. Zur Überprüfung der Argumentation ist zudem Sachkenntnis und Situationskenntnis vonnöten. Zur Bewertung verschiedener Argumentationsmuster ist ein moraltheoretisches Basiswissen unabdingbar; die Dozentinnen und Dozenten sollten in der Lage sein, ethische Grundbegriffe korrekt zu verwenden und so Argumentationstypen begrifflich auf den Punkt zu bringen. Außerdem sollten Lehrende dazu fähig sein, die eigene ethische Position, d. h. die moralischen Prinzipien und weltanschaulichen Prämissen, nach denen sie ganz persönlich urteilen, offenlegen zu können.

Kommunikative/sprachliche Kompetenz

Einerseits ist bei der Wahrnehmung ethisch relevanter Lernanlässe die sprachliche Sensibilität für normative Sprechakte unabdingbar. Andererseits bleibt noch so große ethische Argumentationskompetenz wirkungslos, ist sie nicht mit einer

32 Vgl. Shklar 1999; vgl. auch die Beiträge in folgendem Sammelband: Kaplow 2005.

Fähigkeit zum verständigungsorientierten Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven gekoppelt. Nur so wird die Erläuterung alternativer Standpunkte und die Differenzierung verschiedener Geltungsansprüche möglich.

Zur Förderung ethischer Lernprozesse ist es hilfreich, wenn die Dozentin bzw. der Dozent die Fähigkeit besitzt, folgende den jeweiligen Lernsituationen entsprechende Rollen situationsadäquat bzw. prozessorientiert einzunehmen:

- *Mediator/-in* (wenn die Gruppe argumentationsheterogen ist),
- *Provokateur/-in* (wenn die Gruppe indifferent gegenüber ethischen Problemstellungen ist),
- *Anwältin/Anwalt* der nicht vertretenen Positionen (wenn die Gruppe argumentationshomogen ist) (Grammes 2002, S. 198),
- *Expertin/Experte*, wenn es darum geht, Sachwissen einzubringen, Sachfragen zu klären, Begriffsverwendungen zu vereinheitlichen usw.

Besonders wichtig sind Kompetenzen der *Moderation*, um die Lernprozesse in ihren Phasen zu steuern, Anfänge, Übergänge und Enden zu gestalten und dabei möglichst alle Teilnehmer/-innen einzubeziehen, ohne sie zu überfordern. Diese Moderationsrolle ist deshalb so besonders anspruchsvoll, weil gerade beim Aufgreifen impliziter ethischer Themen ohne lange Vorbereitung schnelle Entscheidungen getroffen werden müssen. Der/die Moderator/-in muss sich dabei auf offene Prozesse einlassen, ohne genau zu wissen, wohin sie führen werden und welche neuen Fragen und Probleme dabei auftauchen könnten. Durch Übung im Umgang mit dem Aufgreifen impliziter ethischer Themen lässt sich jedoch auch dafür eine gewisse Routine entwickeln.

Umsetzungskompetenz

Hierunter fällt die Fähigkeit, Ergebnisse formulieren zu können und, sofern sie als neu vereinbarte Regeln das Kursgeschehen direkt betreffen, ihre Einhaltung kontrollieren zu können. Besonders eigene Glaubwürdigkeit ist eine unerlässliche Bedingung dafür, um als Lehrende/-r für diese Aufgaben die notwendige Autorität zu besitzen. Auch hier gilt, was Höffe einmal im Blick auf den Ethikunterricht an der Schule geschrieben hat: „[...] der Unterricht vermittelt nur so viel an sittlicher Kompetenz, als er in seiner Praxis sittliche Qualität hat und herausfordert.“ (Höffe 2008, S. 463)

Es ist klar, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht in kurzen Schuleinheiten erfolgreich möglich ist, sondern es längerer Prozesse bedarf, die eine intensive Reflexion der bisherigen Berufspraxis, die Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten sowie kollegialen Austausch beinhalten. Georg Lind

veranschlagt für das Erlernen seiner Methode der Dilemma-Diskussion ein halbes Jahr mit insgesamt ca. 30 Ausbildungsstunden (Lind 2003, S. 87). Die Erfahrung des Projektes machte deutlich, dass ein oder zwei Schulungstage den Lernprozess anstoßen können, aber sicherlich nicht ausreichend sind.

8 Schlussbemerkung

Hochkomplexe und in ständiger Veränderung befindliche Gesellschaften wie die unsere sind darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder nicht nur „lebenslang“ lernen, sondern auch darauf, dass sie ihre ethischen Kompetenzen ein Leben lang weiterentwickeln. Dies kann aber unmöglich nur in speziellen Veranstaltungen passieren, die sich explizit mit moralischen Fragen befassen. Ein viel größerer Effekt ist zu erwarten, wenn das ethische Lernen zu einer Möglichkeit in allen Lernprozessen und Lernveranstaltungen wird. Dazu ist es notwendig, implizite ethische Themen zu entdecken, die Beschäftigung mit ihnen zu initiieren, den Prozess der diskursiven Bearbeitung derselben zu begleiten und am Ende so abzuschließen, dass Ergebnisse des Prozesses gesichert werden können. Die Kompetenzen, die Dozierende in den verschiedensten Feldern der Erwachsenenbildung dafür brauchen, sind anspruchsvoll und nicht immer schon einfach vorhanden oder automatisch zu entwickeln. Aber es lohnt sich, durch gezieltes Ausprobieren, durch Reflexion von Erfahrungen, durch kollegialen Austausch und die theoretische Befassung mit aktuellen moralischen Herausforderungen, mit Ethiktheorien und ihren Hintergründen diese wertvollen Kompetenzen zu fördern und weiterzuentwickeln. Die hier vorgetragenen grundsätzlichen Überlegungen sollten dazu einen Beitrag leisten, der in den folgenden Aufsätzen dieses Bandes durch weitere wichtige Aspekte ergänzt und fortgeführt wird.

Literatur

- Ammicht Quinn, Regina (2003):** Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion. In: Heimbach-Steins, Marianne; Kruip, Gerhard (Hg.): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55–64.
- Ammicht Quinn, Regina u. a. (Hg.) (2007):** Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anzenbacher, Arno (1992):** Einführung in die Ethik. Düsseldorf: Patmos.
- Apel, Karl Otto (1973):** Transformationen der Philosophie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bayertz, Kurt (2004):** Warum überhaupt moralisch sein? München: C.H. Beck.
- Bentham, Jeremy (1970):** *Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1780/89). London: Athlone Press.
- Billmann-Mahecha, Elfriede; Horster, Detlef (2005):** Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung. In: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 193–211.
- Böhm, Winfried; Schiffer, Werner (2006):** Ethisches Argumentieren. In: *Ethik und Unterricht* 1 (2006), S. 20–26.
- Buchanan, James M. (1985):** Die Grenzen der Freiheit. Zwischen Anarchie und Leviathan. Tübingen: Mohr.
- Cohn, Ruth; Klein, Irene (1993):** Großgruppen gestalten mit themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Daniels, Norman (1996):** *Justice and Justification. Reflective Equilibrium in Theory and Practice* (Cambridge Studies in Philosophy and Public Policy). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, Julia (2004):** Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In: Rohbeck, Johannes (Hg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*. Dresden: w.e.b., S. 65–96.
- Dietrich, Julia (2007):** Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: Ammicht Quinn, Regina u. a. (Hg.): *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–51.
- Dietrich, Julia (2008):** Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – Ein Überblick. In: Benk, Andreas; Thomas, Philipp (Hg.): *Negativität und Orientierung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 65–77.

- Emrich, Hinderk (2005):** Neuropsychologie der Freiheit. Leib-Seele-Problem, Willensfreiheit, Personale Identität. In: Goebel, Bernd u. a. (Hg.): Probleme des Naturalismus. Philosophische Beiträge. Paderborn: Schöningh, S. 161–174.
- Erlinger, Rainer (2007):** Gewissensfragen. Streitfälle der Alltagsmoral. München: Goldmann.
- Erlinger, Rainer (2009):** Wenn Sie mich fragen. Antworten zu Fragen der Alltagsmoral. München: Goldmann.
- Foot, Philippa (2004):** Die Natur des Guten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grammes, Tilman (2002):** Urteil- und Entscheidungskompetenz in Lernprozessen. In: Martin, Hans-Joachim (Hg.): Am Ende (–) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik. Münster u. a.: Lit, S. 189–213.
- Greve, Werner (2007):** Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. Eine Zwischenbilanz. In: Hopf, Christel; Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim, München: Juventa, S. 245–272.
- Gross, Peter (1994):** Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995):** Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1996):** Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höffe, Otfried (1990):** Universalistische Ethik und Urteilstkraft. Ein aristotelischer Blick auf Kant. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Jg. 44 (1990), S. 165–174.
- Höffe, Otfried (2007):** Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich? München: Beck.
- Höffe, Otfried (2008):** Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: Höffe, Otfried: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 453–481.
- Hoerster, Norbert (2008):** Was ist Moral? Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Hopf, Christel; Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.) (2007):** Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim, München: Juventa.
- Horster, Detlef (2004):** Was soll ich tun? Moral im 21. Jahrhundert. Leipzig: Reclam.
- Joas, Hans; Wiegandt, Klaus (Hg.) (2005):** Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kant, Immanuel (1986):** Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Kaplow, Ian; Lienkamp, Christoph (Hg.) (2005):** Sinn für Ungerechtigkeit. Ethische Argumentationen im globalen Kontext. Baden-Baden: Nomos.

- Keller, Monika (2005):** Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–172.
- Klages, Helmut (2001):** Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29, S. 7–14.
- Kohlberg, Lawrence (1996):** Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence (2000):** Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart: Calwer, S. 50–66.
- Kruip, Gerhard (2009):** Gibt es ein Menschenrecht auf ethische Bildung? In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, Jg. 10, H. 2, S. 164–179.
- Kruip, Gerhard (2001):** Werteverlust – Wertewandel – Wertepolitik. Ressourcen für eine postkonventionelle Moral. In: Höhle, Vittorio u. a. (Hg.): Jahrbuch für Philosophie des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover Bd. 12 (2001). Wien: Passagen, S. 137–155.
- Kruip, Gerhard; Winkler, Katja (2007):** Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Basispapier). Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Projekte/Basispapier_02_09_07.pdf (Abrufdatum: 20.10.2009).
- Lind, Georg (2003):** Moral ist lehrbar. Handbuch zu Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Luckmann, Thomas (1998):** Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung. In: Luckmann, Thomas (Hg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 19–46.
- Mandry, Christof (2004):** Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung? In: Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Ethik im Konflikt der Überzeugungen. Fribourg (Schweiz): Academic Press, S. 165–180.
- Martens, Ekkehard (1996):** Lesen, Schreiben und Rechnen – Philosophieren als vierte Kulturtechnik. In: Dietz, Simone u. a. (Hg.): Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 71–84.
- Meier-Rust, Katrin (10.12.2006):** Denn sie wissen, was sie tun. In: NZZ am Sonntag: <http://www.nzz.ch/2006/12/10/ws/articleEPZ6N.html> (Abrufdatum: 20.04.07).
- Mieth, Dietmar (2002):** Art. „Erfahrung“. In: Düwell, Marcus; Hüenthal, Christoph; Werner, Micha (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart: Metzler, S. 336–340.
- Mill, John Stuart (1976):** Der Utilitarismus (1861). Durchges. Ausg. 1985. Stuttgart: Reclam.
- Miller, Alice (1990):** Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 17–112.
- Montada, Leo (1993):** Moralische Gefühle. In: Edelstein, Wolfgang u. a. (Hg.): Moral und Person. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 259–277.

- Nöstlinger, Christine (1980):** Moralisch unterwegs. In: Kursbuch, H. 60 (Moral), S. 1–6.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2001):** Moralische Bildung. In: Wingert, Lutz; Günther, Klaus (Hg.): Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 314–343.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2005a):** Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation. In: Berger, Johannes: Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte. Frankfurt am Main u. a.: Campus Verlag, S. 77–117.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2005b):** Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–192.
- Nunner-Winkler, Gertrud u. a. (2007):** Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2007):** Frühe emotionale Bindungen und Selbstbindung an Moral. In: Hopf, Christel; Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim, München: Juventa, S. 177–202.
- Nussbaum, Martha (1999):** Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha (2006):** Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pauer-Studer, Herlinde (2003):** Einführung in die Ethik. Wien: WUV (UTB Philosophie, 2350).
- Pfeifer, Volker (2009):** Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rawls, John (1993):** Eine Theorie der Gerechtigkeit. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rest, James R; Barnett, Robert (1986):** Moral development. Advances in research and theory. New York: Praeger.
- Sen, Amartya Kumar (2002):** Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (Hg.) (2007):** Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Wilhelm (1998):** Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shklar, Judith (1999):** Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Simon, Werner (1991):** Ethisch handeln lernen – Ansatz und Schwerpunkte einer ethischen Erziehung im Horizont des Glaubens. In: Lutz-Bachmann, Matthias (Hg.): Freiheit und Verantwortung. Ethisch handeln in den Krisen der Gegenwart (= Schriften der Katholischen Akademie in Berlin 5), Berlin, Hildesheim, S. 284–315.

- Simon, Werner (1999):** ‚Ethische Erziehung‘ in staatlichen Schulen? In: Ethik und Sozialwissenschaften 10 (1999), S. 452–454.
- Singer, Peter (1994):** Praktische Ethik. 2., rev. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Stemmer, Peter (2000):** Handeln zugunsten anderer. Eine moralphilosophische Untersuchung. Berlin, New York: de Gruyter.
- Thimm, Andrea (2007):** Die Bildung der Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral. Paderborn: Schöningh.
- Tichy, Matthias (1998):** Die Vielfalt des ethischen Urteilens. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik/praktische Philosophie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Toulmin, Stephen Edelston (1996):** Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ziebertz, Hans-Georg (2003):** Ethisches Lernen. In: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München: Kösel, S. 402–419.